



# **TRAJETÓRIAS FORMATIVAS:**

---

## **EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA**

**ORGANIZADORAS**

**Cristiane Ramos Vieira**

**Denise Arina Francisco**

**Moana Meinhardt**

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR  
Universidade Feevale

# TRAJETÓRIAS FORMATIVAS: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

ORGANIZADORAS

Cristiane Ramos Vieira  
Denise Arina Francisco  
Moana Meinhardt

Novo Hamburgo | Rio Grande do Sul | Brasil  
2016

<p>PRESIDENTE DA ASPEUR Luiz Ricardo Bohrer</p> <p>REITORA DA UNIVERSIDADE FEEVALE Inajara Vargas Ramos</p> <p>PRÓ-REITORA DE ENSINO Cristina Ennes da Silva</p> <p>PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO Alexandre Zeni</p> <p>PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO João Alcione Sganderla Figueiredo</p> <p>PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS Gladis Luisa Baptista</p> <p>DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES Marinês Andrea Kunz</p> <p>COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA Simone Moreira dos Santos</p> <p>COORDENAÇÃO EDITORIAL Cristina Ennes da Silva</p> <p>Universidade Feevale Câmpus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 – CEP 93510-250 – Hamburgo Velho Câmpus II: ERS 239, 2755 – CEP 93352-000 – Vila Nova Novo Hamburgo/RS Fone: (51) 3586.8800 – Homepage: www.feevale.br</p>	<p>EDITORA FEEVALE Celso Eduardo Stark Graziele Borguetto Souza Adriana Christ Kuczynski</p> <p>PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA Adriana Christ Kuczynski</p> <p>REVISÃO Claudini Fabricia Maurer</p> <p>DISTRIBUIÇÃO Gratuita, livre acesso</p> <p>DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) Universidade Feevale, RS, Brasil Bibliotecária responsável: Susana Fernandes Pfarrius Ladeira – CRB 10/1484</p>
--	--

Trajetórias formativas [recurso eletrônico] : experiências compartilhadas no Curso de Pedagogia / organizadoras Cristiane Ramos Oliveira, Denise Arina Francisco, Moana Meinhardt. – Novo Hamburgo: Feevale, 2016. Dados eletrônicos (1 arquivo : 5.3 megabytes).

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.  
Modo de acesso: <www.feevale.br/editora>  
Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-7717-200-9

1. Pedagogia – Brasil. 2. Universidade Feevale – Curso de Pedagogia. I. Oliveira, Cristiane Ramos. II. Francisco, Denise Arina. III. Meinhardt, Moana.

CDU 37.013

# APRESENTAÇÃO

Para que a educação seja concretamente uma obra transformadora e criadora, é imprescindível que nós educadores, estejamos abertos à reflexão crítica e problematizadora das práticas e modelos pedagógicos que constituem o arcabouço de conhecimentos instituintes do processo da formação de professores. O sentido principal dessa possibilidade é a superação do paradigma tradicional presente no processo de ensinar e aprender em direção ao paradigma emergente, de forma que se abra a possibilidade de voos mais altos e desafiadores, de experimentação e de transmutação.

A partir dessa premissa organiza-se o Curso de Pedagogia de nossa Universidade, conduzindo o estudo das teorias e das práticas educativas, percebendo-as como um processo que inclui e vai além do espaço da sala de aula e da escola e que referenda a relação pedagógica como um ato planejado e intencional entre educador, educando e o objeto do conhecimento. Imprescindível dizer que, nesta seara, são grandes os desafios e, maiores ainda, são as possibilidades. Uma trajetória profissional não se faz isoladamente, ela se constrói a partir dos caminhos ditados pelas escolhas feitas que, entrelaçadas às oportunidades e a abertura ao Outro, delineiam os tensionamentos, as descobertas, os acertos e os erros que integram esse *que fazer*.

Em um momento em que cada vez mais se buscam respostas à dicotomia teoria/prática, objetivando minimizar as diferenças e os espaços existentes entre as pesquisas na área da educação e suas

reais condições de aplicabilidade, dirimindo a máxima de que há os que pensam e os que executam; aprofundar temas relativos ao escopo de atuação pedagógica procurando respostas ou indicadores que possibilitassem o avanço dessas questões e a superação das verdades por elas já impetradas revela a grande relevância acadêmica e social da abordagem das produções que aqui se apresentam.

Nesta obra coletiva, construída por jovens-educadores-experientes – *Trajetórias Formativas: experiências compartilhadas no Curso de Pedagogia* – encontramos janelas e portas abertas à construção do novo, do inusitado, do clássico, do provocativo e do mobilizador.

Agradeço a oportunidade em apresentar autores e escritas que grande contribuição têm a deixar para aqueles que cotidianamente empenham no ofício da docência sua grande aposta de mais educação, de acesso aos bens culturais, de promoção e crescimento pessoal e profissional e, principalmente, de apropriação do conhecimento que liberta e humaniza. Com a convicção de que esta leitura o instigará na busca do aprofundamento dos conteúdos inerentes às diferentes vivências, práticas, pesquisas e constructos teóricos presentes nesta obra, desejo que ela ressignifique e retroalmente esse *ser professor* que lhe trouxe até aqui.

Inajara Vargas Ramos  
*Reitora da Universidade Feevale*



# SUMÁRIO

## **O PERCURSO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A TRAJETÓRIA DE 46 ANOS DA UNIVERSIDADE FEEVALE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS**

Moana Meinhardt

8

## **PEDAGOGIA & PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Mari Lúcia Klug Fagundes

Lucia Hugo Uczak

25

## **NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES ENTRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA, DESIGN DE INTERIORES E ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEEVALE**

Denise Arina Francisco

Lovani Volmer

Luciana Néri Martins

42

## **REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PROPOSTO PARA A DISCIPLINA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

Patrícia B. Scherer Bassani

57

## **O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA, UMA EXPERIENCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA**

Cristiane Vieira

79

**JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA – UM APORTE PARA A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Luís Fernando Hoffmann

Débora Nice Ferrari Barbosa

95

**DIALOGANDO SOBRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**

Luciane Kruche Jung

110

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO *BRINCANDO E APRENDENDO* PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Monique Michelle Ouriques Jacobi

Simone Moreira dos Santos

118

**ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVENCIANDO TEORIA E PRÁTICA**

Dalila Inês Maldaner Backes

Denise Arina Francisco

136


**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM FOCO: O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO/REFLEXIVO NO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS NATURAIS NO PROCESSO EDUCATIVO**

Suelen Bomfim Nobre

Simone Moreira dos Santos

150





**O PERCURSO HISTÓRICO DO  
CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL  
E A TRAJETÓRIA DE 46 ANOS  
DA UNIVERSIDADE FEEVALE NA  
FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS**

## **MOANA MEINHARDT**

Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Educação; professora do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale. E-mail: moanam@feevale.br.



## I INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia no Brasil, especialmente, ao longo dos últimos 15 anos passou por um processo intenso de discussões acerca da sua forma de organização, seu foco de formação e seu campo de atuação profissional. No entanto, para melhor compreensão desse processo, propõe-se aqui que voltemos ainda mais no tempo, a fim de buscar nas origens do curso o fio que o conduziu até o momento atual.

Com esse propósito, inicialmente, realiza-se um resgate da história do Curso de Pedagogia no Brasil, a partir da contextualização dos marcos legais que o regulamentaram desde a sua origem até a homologação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a formação no Curso de Pedagogia, estabelecidas nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e na Resolução CNE/CP nº 1/2006, sendo mencionadas, ainda, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores em nível superior, aprovadas em 2015, as quais abrangem não apenas o Curso de Pedagogia, mas também os demais cursos de licenciatura, as quais nos incitam novamente a olhar para a formação, a partir do que propõe o documento. Tais diretrizes estão expressas no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Por fim, desenvolvem-se algumas reflexões e articulações desse contexto com o itinerário de 46 anos do Curso de Pedagogia

da Universidade Feevale, no qual tive a oportunidade de desenvolver minha formação, no período de 1997 a 2001 e retornar no ano de 2005, como docente, função que ainda exerço, tendo estado à frente da coordenação do mesmo no período de 2012 a 2015, oportunidades que ampliam meu olhar acerca do curso e da trajetória por ele percorrida, me fazendo personagem da mesma, uma vez que essa durante um tempo significativo foi também parte da minha própria trajetória acadêmica e profissional. No resgate da trajetória do curso, dá-se destaque ao foco dado à formação ao longo desse percurso e às diferentes propostas curriculares decorrentes.

## 2 A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS

Com o objetivo de resgatar o percurso histórico traçado pelo Curso de Pedagogia no Brasil, são apresentados os diferentes marcos legais que o regulamentaram, definindo suas finalidades, sua organização, o foco da formação e, conseqüentemente, o campo de atuação do profissional egresso.

O Curso de Pedagogia, no Brasil, teve sua primeira regulamentação expedida em 1939, por meio do Decreto - lei nº 1190, o qual trouxe definições acerca da Faculdade Nacional de Filosofia e suas quatro sessões: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescidas de Didática. Nesse decreto “O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado [...]. O diploma de licenciado seria obtido

por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado” (SAVIANI, 2008, p. 39).

Tal regulamentação estabeleceu o conhecido “esquema 3 + 1”, o qual foi durante muito tempo foi adotado pelas instituições de ensino superior em alguns cursos de licenciatura, por meio da união das turmas de bacharelado e de licenciatura. Assim, os três primeiros anos destinavam-se à formação do bacharel em pedagogia, compreendido como um técnico em educação, que ao cursar mais um ano de estudos dedicados à didática, poderia atuar também na docência no Curso Normal de nível secundário – hoje Curso Normal de nível médio.

De acordo com a contextualização histórica, apresentada no Parecer CNE/CP nº 05/2005 que define as atuais Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, os técnicos da educação

[...] eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (BRASIL, 2005, p. 2).

Cabe destacar que a dicotomia bacharelado x licenciatura existente no curso à época, partia da compreensão de que no bacharelado formava-se o técnico em educação e na licenciatura o professor que poderia ministrar as matérias pedagógicas no Curso Normal de nível secundário. Importante, ainda, ressaltar que “[...]

aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário” (BRASIL, 2005, p. 2).

Uma nova regulamentação para o Curso de Pedagogia, é expedida, posteriormente, em 1962, por meio do Parecer CFE Nº 251. Saviani (2008) destaca que as principais alterações circularam em torno de: certa flexibilidade curricular, uma vez que as disciplinas da licenciatura poderiam ser cursadas de forma concomitante com as do bacharelado; a definição de cinco matérias obrigatórias e onze de caráter optativo, das quais o aluno deveria optar por duas. “As matérias obrigatórias eram as seguintes: psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação; filosofia da educação; e administração escolar” (SAVIANI, 2008, p. 42).

Alguns anos depois, em 1968, com a promulgação da Lei nº 5540, que propunha a Reforma Universitária, novas mudanças se apresentam ao Curso de Pedagogia expressas no Parecer CFE Nº 252/69 que, por sua vez, deu origem à Resolução CFE nº 2/69 que fixou o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, ensejando uma padronização da formação no país. Além da definição de uma base comum o curso passou a contar com partes diversificadas ao serem criadas as diferentes habilitações do curso, referentes às diversas atividades a serem desempenhadas pelo profissional egresso, no setor da Educação. Segundo Saviani (2008) nesse documento “[...] o Plenário do CFE aprovou emenda do conselheiro D. Luciano Duarte fixando como título único o de licenciado” (p. 45).

O artigo 1º da Resolução supracitada ficou redigido da seguinte forma:

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Quanto à base comum do currículo Saviani (2008) chama atenção de que permaneceram as mesmas matérias fixadas no Parecer 251/62, acrescentando-se apenas a Didática, o que ficou estabelecido no artigo 2º da Resolução CFE nº 02/69. Já o artigo 3º da mesma resolução estabeleceu cinco habilitações a serem oferecidas pelo curso de Pedagogia, seguidas da definição das matérias específicas a cada uma delas, as quais desdobraram-se em oito habilitações, de acordo com a área de abrangência da atuação profissional, a saber: 1) orientação educacional; 2) administração escolar para o exercício em escolas de 1º grau; 3) supervisão escolar para o exercício em escolas de 1º e 2º graus; 4) inspeção escolar para o exercício em escolas de 1º e 2º graus; 5) ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais; 6) administração escolar para o exercício em escolas de 1º e 2º graus; 7) supervisão escolar para o exercício em escolas de 1º grau; 8) inspeção escolar, para exercício na escola de 1º grau.

A relação apresentada estabelece o âmbito de atuação do profissional em cada uma das habilitações, estando relacionado

esse aspecto também com o tempo de duração do curso. Conforme artigo 4º da Resolução CFE nº 02/69 as habilitações relacionadas anteriormente de 1 a 5 tinham duração mínima de 3 anos e 2200h, já as habilitações de número 6 a 8 possuíam duração menor, totalizando 1200h, ministradas em, no mínimo, 1 ano e meio, considerando a restrição da abrangência de atuação profissional prevista para esses casos.

A referida resolução estabeleceu também a exigência de estágio, prevista em seu artigo 6º. “Art. 6º - Será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática de atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso” (BRASIL, 1969).

Por fim, em relação à Resolução CFE nº 02/69, é relevante salientar ainda que:

Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominado magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (BRASIL, 2005, p. 3).

A partir desse argumento, o pedagogo passou a estar habilitado também à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na época 1º Grau.

Ainda o mesmo documento ao fixar “os mínimos de conteúdo e duração” apresentava certa rigidez, deixando reduzida flexibilidade às instituições de ensino superior na composição de seus cursos, para que pudessem levar em consideração as características do entorno local e regional. Relevante mencionar aqui a definição acerca do papel desempenhado pelos currículos mínimos à época, problematizado no texto do Parecer CNE/CES nº 67/2003 que apresenta um referencial para definição das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação, documento criado em substituição aos referidos currículos mínimos.

A concepção de currículos mínimos [...] implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser ele autorizado a funcionar quando de sua proposição, ou quando avaliado pelas Comissões de Verificação, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens (BRASIL, 2003, p. 2).

Com o passar dos anos e, após a aprovação da Lei 9.131, de 24/11/95, que deu nova redação aos artigos 5º a 9º da LDB 4.024/61, foi conferido à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”. Assim, os currículos mínimos dos cursos de graduação em geral, foram, aos poucos, sendo substituídos pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais “constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior.” (BRASIL, 1997, p. 2).

Assim, as diretrizes curriculares apresentam os pressupostos basilares, orientando as instituições na definição de seus currículos, a partir do estabelecimento de um perfil profissional, apresentando as habilidades, competências e os conhecimentos centrais na formação, conferindo, ao mesmo tempo, maior grau de autonomia para a instituição na constituição do percurso formativo em cada um dos cursos, de forma coerente com a realidade e as demandas da região em que essa está inserida.

A resolução CFE nº 02/69 que estabelece o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, no entanto, permanece em vigor durante 37 anos, sendo a única regulamentação acerca do curso de Pedagogia vigente no Brasil, nesse período, enquanto que a maioria dos demais cursos de graduação, já contavam com suas Diretrizes Curriculares Nacionais, incluindo-se nesse conjunto a maioria dos demais cursos de licenciatura.

Nesse período, as instituições de ensino superior, considerando as novas demandas do contexto educacional, foram provendo atualizações e adequações no currículo de seus cursos de Pedagogia, visto a defasagem que foi sendo atribuída à proposta contida na regulamentação do curso, datada de 1969. Ao mesmo tempo, é importante resgatar, em relação a esse período, a ampliação

do acesso à escola, a gradativa ampliação da autonomia das escolas e sua democratização, o que trouxe novos desafios aos professores e à gestão educacional.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas (BRASIL, 2005, p. 3).

Assim, diante do contexto e da desatualização da regulamentação do curso, novas experiências foram sendo implementadas nas décadas de 80 e 90 e no início dos anos dois mil, passando o curso a apresentar significativa diversidade curricular no Brasil, inúmeras habilitações, algumas voltadas à formação de professores para o Ensino Fundamental e à Educação Infantil, outras à formação dos especialistas da educação, além de inúmeras ênfases em Educação Especial, Psicopedagogia, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, dentre outras, levando-se em consideração a realidade regional, onde estavam inseridas as instituições de ensino formadoras.

Além disso cabe mencionar que:

Durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores

e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática (BRASIL, 2005, p. 4).

Todos esses movimentos apontavam a necessidade emergente de sistematização das discussões acerca da formação do pedagogo e da emissão de uma nova regulamentação para o curso. Em 1998, o Ministério da Educação por meio da Portaria SESu/MEC nº 146, instalou uma Comissão de Especialistas de ensino de Pedagogia, que tinha como missão elaborar uma proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso. As discussões estenderam - se até o ano de 2006, quando finalmente aprovaram-se as novas diretrizes vigentes até a atualidade.

Segundo consta na contextualização histórica descrita no Parecer CNE/CP nº 05/2005 “O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias”. (p. 4) Dentre as propostas defendidas nesse período de discussão estava de um



lado o entendimento de que o curso de Pedagogia deveria formar o professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando-se a docência como base da formação do profissional pedagogo, sendo a experiência docente considerada fundamental, para o bom desempenho das demais funções como a coordenação pedagógica, a supervisão escolar e a orientação educacional, dentre outras. E, por outro lado, havia a defesa de que o Curso de Pedagogia deveria destinar-se à formação do pedagogo, investigador do campo da educação, profissional necessário na escola para desempenhar função distinta do professor, pensando, planejando e organizando os processos educativos em conjunto com os professores, desempenhando funções de coordenação, gestão, tanto em escolas como nos sistemas de ensino.

Passados, aproximadamente, 8 anos da instalação da comissão de especialistas, em 2006, são, finalmente, aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, expressas na Resolução CNE/CP nº 01/2006, a qual, apesar dos posicionamentos contrários, toma a docência como eixo central da formação, o que fica claro no art. 2º do referido documento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

O parágrafo único do artigo 3º destaca três pontos centrais na formação do licenciado em Pedagogia, que permitem uma melhor compreensão da abrangência da mesma, bem como do campo de atuação profissional.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Embora o texto das diretrizes permita exprimir uma visão alargada da formação e do campo de atuação profissional do pedagogo, no momento em que menciona de forma aliada à função docente a “participação na gestão”, “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” e “a pesquisa, a análise e a aplicação de investigação de interesse da área educacional”, alguns teóricos e profissionais da área educacional, dentre eles Franco, Libâneo e Pimenta (2011), defendem a ideia de que deveria haver dois cursos distintos: um de formação do pedagogo e outro de formação de professores.

A despeito do fato de que a legislação educacional brasileira atual sobre a formação de educadores ignore a formação específica do pedagogo, assumimos aqui a

posição de que a formação de educadores se realize em dois cursos distintos: o curso de Pedagogia e o curso de formação de professores. O curso de Pedagogia destina-se à formação de pedagogos especialistas por meio de estudos teóricos de Pedagogia, visando preparar profissionais para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. O curso de formação de professores para a Educação Básica, em ligação direta com o curso de Pedagogia, destina-se à formação de professores para a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 71).

A defesa pela formação do profissional pedagogo, com função distinta do professor da Educação Básica, ancora-se na compreensão de que a Pedagogia extrapola o âmbito escolar formal, devendo ter uma visão mais ampla acerca do seu objeto de estudo: a Educação.

[...] o termo Pedagogia designa um determinado campo de conhecimentos com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da Educação ou a teoria e a prática da formação humana, e a Didática, o ramo da Pedagogia que trata do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a formação profissional de pedagogos extrapola o âmbito escolar formal devendo abranger, também, esferas mais amplas da Educação, a não-formal e a informal, ou seja, toda atividade docente é atividade pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica é necessariamente atividade docente (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 61).

Tal visão mais aprofundada acerca dos processos educativos, ancorada em fundamentação teórica, deveria se fazer

presente também dentro da escola como possibilidade de maior problematização das práticas pedagógicas, processo necessário para alavancar a qualidade da educação. Nessa perspectiva, a Pedagogia assume o papel de “[...] interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis e também a mediadora de sua transformação para fins cada vez mais emancipatórios. A prática docente sem a presença “cientificizadora” da Pedagogia torna-se tecnologia do fazer” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 68).

Por fim, cabe mencionar que, com base nas definições estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, as instituições de ensino superior que ofereciam cursos de Pedagogia tiveram prazo de um ano a partir da publicação das mesmas para apresentar novo currículo do curso, atendendo ao exposto nas diretrizes, sendo extintas as habilitações existentes, mantendo-se o foco na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do 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. Dessa forma, eliminou-se gradativamente a diversidade de formações em Pedagogia existente no Brasil, com inúmeras e diversificadas habilitações, a partir de um direcionamento comum.

Passados quase dez anos da aprovação das diretrizes curriculares específicas do Curso de Pedagogia, no ano de 2015, são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores em nível superior, por meio

da Resolução CNE/CP nº 2/2015, as quais abrangem todos os cursos de licenciatura e, assim, também o Curso de Pedagogia, o que nos leva a refletir novamente acerca da formação desenvolvida nos últimos anos.

Cabe destacar, nesse documento, especialmente, algumas questões, não previstas ou não enfatizadas com a mesma intensidade em diretrizes anteriores: a necessária articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino na promoção da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; o atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais; a necessária abordagem das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida.

As referidas diretrizes definem, ainda, um perfil comum aos egressos dos diferentes cursos de licenciatura, ao qual acrescentam-se as especificidades de cada área do conhecimento, bem como conhecimentos e competências necessários ao desempenho da docência na Educação Básica.

Diante do exposto, nesse momento, todas as instituições de ensino superior do país que oferecem o Curso de Pedagogia ou outro

curso de licenciatura devem promover um amplo e intenso processo de reflexão e diálogo, envolvendo os sistemas de educação, para a adequação e atualização dos projetos pedagógicos de seus cursos, visando ao atendimento ao exposto nas novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica e a qualificação permanente dos cursos de licenciatura.

### **3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEEVALE: 46 ANOS DE TRAJETÓRIA**

Foi no contexto da Resolução CFE Nº 02, de 1969, que a Universidade Feevale – na época Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo, no ano seguinte, em 1970, deu início ao Curso de Pedagogia. A primeira aula ocorreu no dia 24 de março de 1970, sendo a primeira turma composta por 19 alunos que colaram grau após quatro anos, em 30 de março de 1974.

O primeiro currículo do Curso de Pedagogia, considerando o exposto nos currículos mínimos, oferecia as habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Exercício do Magistério, constando em sua matriz curricular as disciplinas mencionadas no currículo mínimo, tanto na base comum, quanto na parte diversificada voltada a cada uma das habilitações, sendo adotada, inclusive, exatamente a mesma denominação apresentada na referida resolução.

Posteriormente, em 1989, o curso teve um novo currículo aprovado, passando a contar, a partir desse momento, somente com

as habilitações em Orientação Educacional e Supervisão Escolar, ambas acrescidas da habilitação em Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Os alunos cursavam até o quinto semestre a base comum, optando pela habilitação específica a partir do sexto semestre, tendo o curso duração total de quatro anos. O currículo previa a realização de prática de ensino de 1º e 2º graus, sendo a última realizada no Curso de Magistério – hoje Curso Normal de nível médio, já o estágio era realizado em uma das duas habilitações: orientação educacional ou supervisão escolar, conforme opção feita pelo aluno.

A proposta implantada em 1989 permanece em vigor até 1994, quando um novo currículo é elaborado, visando à atualização da formação até então em vigor. Nesse não há alteração nas habilitações, apenas ajustes nas disciplinas, passando o curso a contar com duração total de nove semestres. Nesse currículo a base comum entre as habilitações era desenvolvida nos três primeiros anos, devendo após os alunos optarem por uma das habilitações. Dentre as principais alterações em relação ao currículo anterior cabe ressaltar a inclusão da disciplina de Informática Educativa, a supressão da disciplina de Matemática, permanecendo apenas Metodologia do Ensino de Matemática e a substituição das disciplinas de Estudos dos Problemas Brasileiros I e II por Fundamentos da Realidade Brasileira e Cidadania e Pesquisa Social e Cidadania. As práticas de ensino e os estágios permaneceram conforme estabelecido no currículo anterior.

Em 1997, ao ingressar como acadêmica no Curso de Pedagogia da Feevale, estava em vigor o currículo aprovado em 1994, portanto

optávamos entre as habilitações em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional, as quais crescia-se a habilitação para o Magistério nas Matérias Pedagógicas do 2º grau. As turmas eram compostas, em sua maioria, por egressos do Curso de Magistério, contando com poucos alunos (exceções) que não possuíam essa formação e, portanto, não contavam com nenhuma experiência profissional no campo da educação. Grande parte dos alunos já atuava como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental – na época séries iniciais do 1º grau. Quando retornei ao curso, em 2005, na condição de professora, percebi que essa realidade vinha se modificando, fato que fica evidente se observarmos os dados sistematizados pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, referentes ao perfil dos ingressantes do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale, nos últimos dez anos, conforme tabela a seguir:

**Tabela 1**

Ano/ semestre	2006/01	2011/01	2016/01
Percentual de ingressantes com Curso Normal de nível médio concluído	43%	17%	19%
Percentual de ingressantes com experiência profissional na área da Pedagogia	53%	39%	11%

**Fonte: Comissão Própria de Avaliação – Universidade Feevale**

Os dados da tabela demonstram que com o passar dos anos o público que procura a formação em Pedagogia, em sua maioria, não

atua profissionalmente na área da educação e não possui formação no Curso Normal de nível médio. Tal fato, acompanha o que apresentam os dados históricos acerca das mudanças no perfil dos estudantes do Curso de Pedagogia no Brasil, apresentados no Parecer CNE Nº 05/2005, mencionados anteriormente.

Cabe ressaltar, ainda, que, nessa época, tanto o Curso de Magistério, quanto o Curso de Pedagogia não contemplavam a formação para a docência na Educação Infantil, visto que essa é reconhecida como tal somente com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Ao centrar-se na formação dos “especialistas da educação” o Curso de Pedagogia contava com poucas disciplinas relacionadas à docência – as chamadas Metodologias de Ensino, estando a formação mais focada nos fundamentos da educação, bem como nas especificidades de cada uma das habilitações, nas quais realizava-se também o estágio curricular obrigatório.

Posteriormente, em 2001, seguindo os movimentos das demais instituições de ensino superior, frente à desatualização dos documentos que regulamentavam a formação e, buscando atender às novas demandas do contexto educacional, novamente a instituição propõe uma atualização na formação, por meio da formulação de um novo currículo que, em comparação ao anterior, resgata a habilitação em Administração Escolar, prevista na origem do Curso de Pedagogia da Feevale, no currículo de 1970 e, posteriormente extinta, no currículo de 1989, a ser cursada de forma concomitante com a

habilitação em Supervisão Escolar e inova ao incorporar a habilitação em Pedagogia Empresarial a ser cursada de modo concomitante com a habilitação em Orientação Educacional, mantendo-se em ambos os casos a habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, contando, ainda, com uma ênfase em Psicopedagogia, como um diferencial em relação aos demais currículos oferecidos pelas instituições da região, considerando a consolidação e o reconhecimento do Curso de pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia oferecido na instituição, desde 1997, estando atualmente em sua décima terceira edição.

O currículo de 2001 atualiza também as disciplinas, inclusive suas nomenclaturas, considerando a evolução dos estudos e pesquisas no campo educacional, passando a abranger novos campos de atuação profissional do pedagogo, tais como a pedagogia social e a pedagogia empresarial. Foram acrescentadas disciplinas que nunca se fizeram presentes na formação, como: Processos Neurológicos; Infância, Cultura e Currículo; Psicopedagogia; Libras; Corpo, Expressão e Movimento e Pedagogia da Diversidade, incluindo a realização de um trabalho de conclusão de curso, na forma de monografia, o que não estava previsto em nenhum dos currículos anteriores, bem como a realização de atividades complementares, buscando diversificar e enriquecer a formação dos acadêmicos por meio da participação em diferentes atividades, tais como: projetos de extensão e de pesquisa, eventos, monitorias, estágios não obrigatórios, dentre outras. Ampliam-se também as possibilidades de prática de ensino, tanto



no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, mantendo-se a mesma estrutura para os estágios curriculares obrigatórios, devendo esses ocorrer de acordo com as habilitações escolhidas pelos alunos. Cabe salientar que a Educação Infantil permanece, ainda, a margem da formação do pedagogo nessa proposta curricular.

Tais modificações curriculares, mesmo diante da não atualização dos documentos legais que orientavam a formação do pedagogo na época denotam os movimentos das instituições de ensino superior, frente aos desafios que se apresentavam no contexto educacional. “Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares [...] no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas” (BRASIL, 2005, p. 3).

Em 2006, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, um novo currículo é proposto na Universidade Feevale, atendendo ao exposto no documento. Nessa nova proposta curricular o foco central concentra-se na formação do professor para docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prevendo para tanto diferentes momentos e espaços de prática ao longo do curso e de aproximação à realidade da escola e da Educação Básica, bem como a realização de estágio curricular obrigatório supervisionado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como diferencial na formação, cabe mencionar a inclusão de estudos acerca da pedagogia em espaços não escolares, da educação

de jovens e adultos, além da flexibilização dada ao currículo, por meio da inserção de disciplinas optativas, uma disciplina de livre escolha dentre as oferecidas nos diferentes cursos de graduação da universidade, além da permanência das atividades complementares, já previstas no currículo anterior, possibilidades que ampliam e enriquecem o percurso formativo dos estudantes, dando certa autonomia ao aluno na composição de sua formação.

Cabe ressaltar que, dessa forma, foram extintas as habilitações anteriormente oferecidas pelo curso, as quais puderam ser concluídas apenas pelos estudantes que estavam com seus estudos em andamento.

O currículo proposto em 2006, passou por pequenos ajustes em 2008, momento em que foi inserida a disciplina de Língua Portuguesa para Surdos, de caráter obrigatório. Por fim, em 2013, o currículo passou pelas últimas adequações, que deram origem à proposta vigente, a qual recebeu um acréscimo de atividades práticas a serem desenvolvidas nas escolas ou em outros espaços educativos, vinculadas a algumas disciplinas. Além disso, o currículo passou a contar com a disciplina de Gestão Educacional e com mais uma disciplina dedicada ao estudo da diversidade e inclusão social.

Considerando o exposto até então, o atual currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale tem como objetivo geral formar licenciados em Pedagogia para docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para participarem na organização, no planejamento e na gestão da escola, tendo a pesquisa e a inclusão como princípios norteadores da ação docente.

Busca formar um profissional com o seguinte perfil:

- Ético e comprometido com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
- competente para análise técnica de situações que envolvem o ensino e a aprendizagem considerando, nos encaminhamentos e tomadas de decisão, as condições e implicações culturais, econômicas e sociais que impactam as mesmas;
- capaz de atuar na Educação Infantil, em uma perspectiva indissociável de cuidado e educação, considerando e contribuindo para o desenvolvimento sócio-cultural, físico, psíquico e intelectual de crianças de 0 a 5 anos;
- apto para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto para crianças quanto para aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- conhecedor da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- crítico e comprometido com seu papel na promoção da aprendizagem de sujeitos em espaços escolares e não-escolares, nas diversas modalidades do processo educativo;
- democrático, apto para participar da elaboração, do planejamento, da organização, implementação e avaliação do projeto pedagógico comprometido com o trabalho coletivo na escola;
- investigativo e comprometido com a produção e democratização do conhecimento, para além dos muros escolares;

- reflexivo e consciente da necessidade de formação e qualificação permanente, comprometido com o aprimoramento científico e profissional de forma sistemática e continuada.
- capaz de reconhecer as diferenças, adotando a inclusão e a pesquisa como princípios educativos.

Para além das alterações curriculares é relevante destacar o desenvolvimento do curso ao longo de sua trajetória, o que envolve a realização de inúmeros eventos, o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa com envolvimento direto de professores e alunos do curso, a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, as parcerias com os sistemas de educação e escolas da região, os investimentos em laboratórios específicos, os resultados satisfatórios em avaliações internas e externas, dentre outros aspectos que evidenciam a evolução do curso ao longo de seus 46 anos de história.

Ressalta-se, ainda, que um novo processo de discussão com vistas à qualificação da formação se instaura na universidade, diante da aprovação das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores, as quais abrangem todos os cursos de licenciatura. Tal processo buscará fortalecer a formação do licenciado em Pedagogia, a partir de uma aproximação ainda maior com a realidade dos sistemas de educação e das escolas da região, em especial, das escolas públicas, a fim de melhor preparar os futuros professores para os desafios da docência e a responsabilidade dessa profissão para com a sociedade presente e futura, contribuindo com a qualidade da Educação Básica

em sua região de abrangência. Tal processo resultará na proposição de um novo currículo a ser implantado no ano de 2017.

Por fim, cabe salientar que a trajetória do Curso de Pedagogia da Feevale, acompanhou os movimentos em torno da formação do pedagogo no Brasil, descritos anteriormente, promovendo as adequações e atualizações a partir das demandas da região, respeitadas as orientações legais, a fim de garantir a oferta de uma formação de qualidade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, evidencia que a formação foi se desenvolvendo, ao longo de sua trajetória, inicialmente pautada no que estabeleciam os documentos legais vigentes na época, sendo posteriormente modificada em atendimento às demandas emergentes do contexto educacional, frente à defasagem do que propunham os documentos. Assim, as instituições de ensino superior promoveram as alterações curriculares que consideraram adequadas para a qualificação da formação, ao mesmo tempo em que, tal diversificação curricular provocou amplo debate entre os especialistas da área, pautado no diálogo e nas contradições que caracterizam o espaço educacional, que deram origem às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia da Universidade Feevale, ao longo de seus 46 anos, acompanhou os movimentos históricos que marcaram

a formação do pedagogo, tendo sempre como premissa formar profissionais da educação qualificados e comprometidos com o desenvolvimento da educação, levando em consideração as demandas da sua região de abrangência. Atualmente, a formação proposta tem seu foco na formação de docentes para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem deixar de atentar para a gestão educacional e para a atuação em espaços não escolares.

Apesar dos posicionamentos contraditórios em relação ao foco principal da formação do pedagogo, entre os especialistas da área, é consenso que a Pedagogia tem como objeto de estudos a teoria e a prática da educação, essa entendida como um processo de formação humana que transcende o espaço da sala de aula e da escola. Nesse sentido, ressalta-se que a docência é um ato pedagógico, embora nem todo ato pedagógico restrinja-se à docência (Libâneo, 2002). Como ato pedagógico é carregado de intencionalidade, devendo estar pautado em uma prática reflexiva, fundamentada na teoria, pois “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 43).

Dessa forma, embora a docência passe a tornar-se a base da formação do pedagogo, essa não se restringe à atuação docente, abrangendo também outros espaços e práticas educativas, bem como a investigação no campo educacional. A formação dos especialistas da educação (antigas habilitações do Curso de Pedagogia), conforme previsto na legislação, deve agora ser realizada em nível de pós-graduação, por meio de cursos de especialização.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE Nº 02**, de 12 de maio de 1969. Disponível em: <<http://www.encyclopediadaeducacao.com.br>>. Acesso em: 26 out. 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 5**, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 3**, de 21 de fevereiro de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 776**, de 03 de dezembro de 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 01**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 02 mai. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 02**, de 1 de julho de 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 mai. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 02**, de 9 de junho de 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 mai. 2016.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, a.14, n. 17, jul. 2011, p. 55-78.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

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

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.



# **PEDAGOGIA & PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

## **MARI LÚCIA KLUG FAGUNDES**

Pedagoga formada pela Universidade Feevale.  
E-mail: mari.f@ienh.com.br.

## **LUCIA HUGO UCZAK**

Pedagoga, professora do curso de Pedagogia da  
Universidade Feevale. E-mail: lucia.hugo@feevale.br.

*A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.*

Maurice Tardif

## I CONTEXTO DA DISCUSSÃO

Iniciamos essa discussão afirmando que Pedagogia é a ciência que estuda as práticas educacionais, refletindo sobre elas. E é nessa reflexão que ela se renova, se recria, se trabalha. Para o senso comum e, infelizmente, para alguns pedagogos, a Pedagogia é o modo como se ensina a matéria, o uso de técnicas de ensino. Esse pensamento simplista reduz o conceito pedagógico apenas ao metodológico, ou seja, aos procedimentos. Franco (2003) afirma que a pedagogia é uma ciência que tem por fim específico o estudo

e a compreensão da práxis educativa, com vistas à organização de meios e processos educativos de uma sociedade. Ressaltando que a práxis docente é uma das especificidades da prática educativa, talvez a mais importante, mas que a educação não se reduz a ela. A autora destaca ainda o exercício pedagógico como um exercício de práxis política, com intencionalidade ética de transformação das condições de existência da humanidade.

Libâneo (2004) vem ao encontro do pensamento trazido por Franco quando escreve que a Pedagogia se ocupa da educação intencional.

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2004, p. 22).

Pinto (2008, p. 107) apresenta em seus estudos que a “ampliação do conceito de pedagogia é justificada a partir da expansão do significado da docência, que não pode ser simplificada à transferência mecânica de teorias científicas”, propondo-se a identificar a pedagogia como **campo de conhecimento sobre e na educação** (grifo nosso) vindo ao encontro de Sacristán (1999), o qual enfatiza esse conceito de pedagogia explicando o termo ‘campo de conhecimento’ por ela não tratar apenas de teorias científicas, mas sim, envolver-se com outras formas e tipos de conhecimento.



Pinto (2008) ainda afirma que a educação sempre teorizou e sistematizou as práticas educativas produzidas historicamente articulando diferentes saberes. E a educação, ou, mais especificamente, o processo de ensino, ao materializar-se nas práticas educativas que são fundantes para a articulação dos conhecimentos produzidos nas ações dos educadores, no âmago da atividade prática, constitui-se como espaço teórico-prático. Desse modo, “a pedagogia como campo de conhecimento prático, conjuga e é constituída por essas diferentes formas e tipos de conhecimentos sob a mediação da ética e da política (PINTO, 2008, p. 110).

Franco (2003) afirma que cabe à pedagogia transformar o senso comum pedagógico e a arte intuitiva presente na práxis em atos científicos. A autora afirma que:

[...] o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social. Seu campo de conhecimentos será formado pela intersecção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis (FRANCO, 2003, p. 85).

A mesma autora ressalta que o fazer pedagógico é inevitavelmente um fazer investigativo. Portanto, a pesquisa precisa estar presente na formação do professor, pois em seu dia a dia o mesmo necessita ter um olhar aguçado para investigar as situações

que ocorrem dentro ou fora de sua sala de aula e que refletem direta ou indiretamente na aprendizagem de seus alunos. Como o professor terá uma boa prática, se não estuda, não questiona a sua prática, sendo ele o detentor de todo o saber ou se já é concursado e não precisa mais se preocupar com essas “bobagens”? Pimenta (2005) afirma que o saber docente não é formado apenas pela prática, mas também nutrido pelas teorias da educação.

Gamboa (2003, p. 124) afirma que “a prática experimental é o único critério da verdade científica e a teoria forma-se com base nos resultados eficazes da ação humana”. Estamos assim, sempre em processo de construção de conhecimento quando conseguimos fazer as relações entre a teoria estudada, e aí ressaltamos a importância do curso de Pedagogia que traz as teorias imbuídas de práxis, com a nossa prática docente.

Quanto à descaracterização profissional do pedagogo, subsumido ao ‘professor’, sua formação passa a ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias. Estas, ao voltarem seus estudos diretamente à sala de aula, espaço fundamental da docência, ignoram os determinantes institucionais, históricos e sociais (objeto de estudo da Pedagogia). Desse modo, a Pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar – não tem sido suficientemente tematizada nos cursos de formação de pedagogos (PIMENTA, 1998).

Como ressalta Pimenta (2002), é a articulação entre os saberes dos professores e os conhecimentos acadêmicos que permite a ressignificação de ambos. Temos que refletir sobre a nossa matriz ideológica, o que sustenta o nosso pensar e o que acreditamos como profissionais docentes, precisamos indagar nossas certezas provisórias para que possamos estar em constante pesquisa e aprendizado, tornando-nos, assim, especialistas em educação, aprendendo como se aprende para conseguir contribuir para a aprendizagem dos alunos, que também serão objetos de pesquisa para o professor, pois a Pedagogia habilita a agir intencionalmente em nossa prática, desacomodando nosso pensamento e nossas ações a cada nova situação.

Por este motivo, a Pedagogia é, sim, uma ciência, pois ela tem um fundamento, tem pesquisa. Portanto, necessitamos valorizar as produções científicas produzidas pelos alunos da Pedagogia para que possamos ampliar a nossa visão da função da Pedagogia e da profissão Professor, além de pretendermos, assim, quem sabe, transformar o senso comum de que Pedagogia é apenas um curso de Magistério melhorado para colocá-la definitivamente na sociedade como a Ciência da e na Educação.

Se entendermos a Pedagogia como uma construção social compreendemos que ela pode ser desconstruída e construída novamente, sendo, constantemente, transformada. É a identificação que demonstra sua forma de ser, de agir e de pensar. Portanto, o pedagogo, um cientista educacional, através de suas reflexões, questionamentos, pesquisa pode recriar a Pedagogia dentro de sua

realidade escolar e social. E como Veiga-Neto (2003) afirma em seus textos, a Pedagogia não é natural, foi criada, tem a sua história e pode ser modificada e reinventada.

Como podemos perceber, o conceito de pedagogia ainda hoje é um campo de disputas, e é neste cenário, com correlação de forças entre movimentos sociais envolvendo educadores, academia e órgãos normativos do sistema educacional brasileiro que se estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais atuais, como abordaremos a seguir.

## 2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA FEEVALE

O curso de Pedagogia da Universidade Feevale completou 45 anos de existência no ano de 2015. Diversas foram as mudanças e adequações curriculares decorrentes das normativas legais até chegarmos ao formato atual, que foi disciplinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) o novo Currículo da Pedagogia busca, além de atender o disposto na legislação vigente, a formação de educadores comprometidos com a superação do conhecimento fragmentado e que invistam fortemente em propostas de trabalho inter e transdisciplinares. Para alcançar tal intento o colegiado concebeu um currículo que abrange qualidades e saberes que os professores hoje precisam dominar,

[...] preservando-se a dimensão humana do processo e um ensino que vise à aprendizagem do aluno, ao acolhimento e ao trato da diversidade, ao enriquecimento

cultural, ao aprimoramento em práticas investigativas, ao uso de tecnologias da informação e das comunicações, ao uso de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, bem como ao desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (UNIVERSIDADE FEEVALE, 2013, p. 8).

O curso de Pedagogia da Universidade Feevale forma professores para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), aptos a participarem da organização, do planejamento e da gestão da escola, bem como para atuação em espaços não escolares, nos quais se desenvolvem práticas educativas.

Ao longo do curso são realizados estudos teórico-práticos e os acadêmicos tem a oportunidade de participar de projetos, eventos, atividades práticas, de realizar pesquisas e estágios, dentre outras atividades. Além do exposto, o PPC evidencia algumas das habilidades que a Universidade busca desenvolver no acadêmico, como a mediação de relações de cooperação entre escola, família e comunidade; organizações de ações interdisciplinares em espaços escolares e não escolares; a visão interdisciplinar no desenvolvimento do trabalho pedagógico; a criatividade análise, síntese e criticidade no planejamento e na avaliação do processo ensino-aprendizagem e a Investigação em espaços escolares e não escolares dos processos de construção do conhecimento e da organização do trabalho educativo e de práticas pedagógicas (UNIVERSIDADE FEEVALE, 2013).

O curso privilegia o aprofundamento teórico e a relação teórico-prática no cotidiano escolar e não escolar. O vínculo existente entre as instituições de ensino básico é o pilar de cada disciplina. As aulas têm como organização a contemplação da participação e o comprometimento dos acadêmicos, tendo sempre a pesquisa e a inclusão como princípios educativos. A Feevale tem como base de produção de conhecimento a pesquisa, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2016), a concepção de pesquisa articula-se dialeticamente ao regional e ao mundial, à ciência básica e à tecnologia, à cultura e ao trabalho. A pesquisa é fundamental no processo de formação de professores quando integrada aos espaços de ensino e extensão.

Dessa forma, a organização curricular, busca a formação de um educador pesquisador, ressignificador de saberes que prioriza a indissociabilidade entre os processos ensinar, pesquisar, aprender a aprender estabelecendo como elementos norteadores a prática educacional e a investigação dos saberes. Dentre as características do perfil de egresso e nos limites deste artigo procuramos destacar o que se refere ao pesquisador, apresentando e discutindo os objetos de estudo nos trabalhos de conclusão de curso da Pedagogia.

### 3 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA PEDAGOGIA

Buscando compreender quais são os temas que instigam as acadêmicas da Pedagogia realizou-se a pesquisa sobre os temas dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) compreendidos entre os anos

de 2009, quando a primeira turma egressa do novo curso concluiu sua graduação, e 2012. Mais que apenas identificar quais os assuntos mais pesquisados, pretendeu-se analisar o conteúdo desses trabalhos, a importância do curso para a vida profissional dos acadêmicos, a formação professor pedagogo. Inicialmente foi realizado o mapeamento dos trabalhos compreendidos no período e mencionado. Foram somados 47 TCCs. Em seguida foi realizado o mapeamento dos interesses investigativos dos acadêmicos elaborando-se um mapa contendo os seguintes itens:

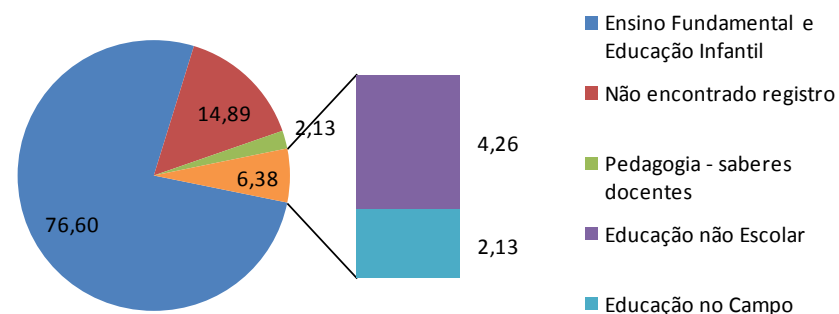
NOME	CÓDIGO	DATA	TÍTULO	ORIENTADOR	TEMA	PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVO GERAL	OBJ. ESPECÍFICO	JUSTIFICATIVA	PALAVRAS-CHAVE	OBJETO DE PESQUISA	FORMAÇÃO DO PROFESSOR
------	--------	------	--------	------------	------	----------------------	----------------	-----------------	---------------	----------------	--------------------	-----------------------

Classificando os trabalhos analisados, temos como áreas pesquisadas a Educação Básica (EI e EF inicial), a Educação Não-Escolar, a Educação no Campo e o curso de Pedagogia, como podemos visualizar no gráfico 1.

Analisando o primeiro gráfico, percebemos logo que as pesquisas realizadas pelos acadêmicos da Pedagogia estão voltadas diretamente para o campo de atuação deste profissional: professor pedagogo, ou seja, à docência.

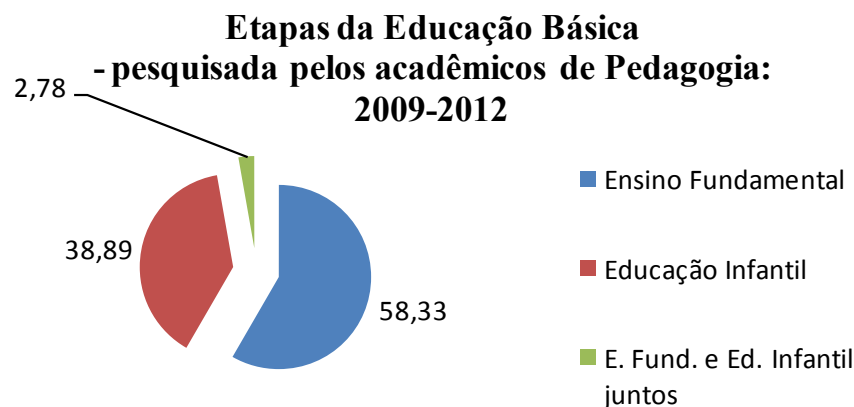
Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. [...] É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 23-24).

**Produções científicas da Pedagogia:  
2009 - 2012**



**Gráfico 1**  
Fonte: FAGUNDES (2013)

Trinta e seis trabalhos de conclusão do curso são voltados às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental séries iniciais, sendo que um do Ensino Fundamental fala da transição da etapa inicial para a final e outro está mais diretamente voltado à etapa final, quando enuncia em sua coleta de dados alunos que frequentam comunidades virtuais, objetivando uma negação à disciplina de Matemática, como se percebe no gráfico 2.



**Gráfico 2**  
Fonte: FAGUNDES (2013)

Realizando a leitura dos TCCs, constatou-se um grande envolvimento dos pesquisadores em vincular as experiências de formação com as práticas de ser professor em sala de aula, com enfoque voltado ao seu trabalho profissional, sendo a sua profissão, ou melhor, as indagações refletidas em suas práticas profissionais, o grande objeto de suas pesquisas. “Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática” (LIBÂNEO, 2001, p. 86).

Percebemos que o grande objetivo da formação do profissional crítico-reflexivo que é trazer o seu cotidiano de sala de aula para a academia está sendo concretizado. A importância e o papel da Pedagogia como a oportunidade de questionar, analisar e mudar sua própria prática, também foi evidenciado por ela:

Mas percebê-la e relacioná-la com a educação infantil ('Matemática' - inserção nossa), este processo foi ocorrer

somente na disciplina de Matemática no Processo Educativo I, no primeiro semestre de 2005, quando os “meus olhos se abriram” para o que realmente era matemática, aquela que vai muito além dos números (TCC1, 2009, p. 29).

O fato de já ser professor ou ter alguma experiência na área para cursar a Pedagogia também é levantado por um dos trabalhos pesquisados, como podemos ver no seguinte excerto:

Sem o curso de magistério, ficaram lacunas em minha vida profissional e necessitei buscar conhecimentos fora da universidade. [...] Acredito que o magistério seja o ponto de partida para uma qualificação profissional de qualidade, porém também penso que a graduação é o aperfeiçoamento, a pesquisa, a busca pelo aprimoramento, para entender essa ciência que é a educação (TCC32, 2012, p. 16).

A Pedagogia como campo teórico-investigativo (gráfico1) foi pouco explorada durante as pesquisas realizadas pelos acadêmicos. Apenas um trabalho com o intuito de buscar onde se *aprende a dar aula* – os fazeres pedagógicos dos professores, investigou a história do curso e as diferentes legislações que ele sofreu no decorrer do tempo.

A Educação não Escolar e a Educação no Campo também foram pouco pesquisadas (gráfico 1). No que se refere à Educação no Campo, o pesquisador nos traz uma área de atuação em uma escola itinerante, que se organiza a partir do Movimento dos Sem Terra – MST.

É acentuada a consciência atual da importância e da necessidade da intervenção participante e eficaz desses profissionais no âmbito das práticas socioculturais, tendo em vista que processos pedagógicos informais estão sempre implícitos nas práticas, efetivadas no plano coletivo e comunitário. Assim, tanto nas iniciativas de programas de educação popular, dirigidos aos mais heterogêneos segmentos da população não formalmente escolarizada, quanto nas propostas de intervenção pedagógica nas atividades de cunho cultural, desenvolvidas pelos novos e sofisticados meios de comunicação em massa, passando pela necessária liderança nos diversos movimentos sociais, a presença e a participação de profissionais da educação se fazem relevantes e imprescindíveis (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 253).

E, nos trabalhos voltados à Educação não Escolar, um é voltado ao Programa de Governo *‘Programa esporte e lazer da cidade’* e outro voltado às práxis das educadoras de uma *‘Instituição de Proteção social de crianças e adolescentes do sexo feminino’*.

Passamos, então, a analisar quais foram os temas pesquisados pelos trabalhos investigados.

A alfabetização é o tema mais pesquisado pelos acadêmicos que realizaram suas investigações voltadas para a etapa inicial do ensino fundamental. Ela aparece, tanto de forma direta, como indiretamente, através do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Talvez, por ser considerada a etapa fundamental para todo o aprendizado que os alunos irão adquirir em sua caminhada escolar, a criação do ciclo de alfabetização que é algo novo e que

gera certa ansiedade ou pelo fato de que, mesmo com advento da tecnologia e de um número expressivo de professores graduados, o número de crianças e jovens que ainda não estão alfabetizados vem crescendo pelo país, é que esse fato ocorreu.

A formação dos professores é também uma grande preocupação nos trabalhos pesquisados, pois, muitas vezes, ela baseia-se em um aluno idealizado, que não existe, e aí está o problema, pois cada aluno percorre seu caminho, não tendo como utilizar um método para a turma toda. A aprendizagem é um processo.

(continua)

Ensino Fundamental – 21 trabalhos	
TEMA	ABORDAGENS DOS TCCs
	MATEMÁTICA – COMUNIDADES VIRTUAIS “Eu odeio matemática” – “séries finais”.
FUNÇÃO DA ESCOLA	VISÃO DAS CRIANÇAS – vulnerabilidade social – 8 a 15 anos
	VISÃO DOS PAIS E PROFESSORES – aproximações e distanciamentos com a proposta pedagógica da escola (rede privada).
FAMÍLIA	INTERFERÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM – Alfabetização – relação mútua: família e escola
	PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO – interação família e escola - mecanismos utilizados pela escola para efetivar a participação dos pais

(continua)

Ensino Fundamental – 21 trabalhos	
TEMA	ABORDAGENS DOS TCCs
INCLUSÃO	ALUNO SURDO – ESCOLA REGULAR – formação continuada dos professores
	RELAÇÃO ENTRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES – desafios e possibilidades – espaços de escuta e formação continuada de professores
	PLANEJAMENTO DO PROFESSOR – formas de mediação – avaliação.
	APRENDIZAGEM DOS ALUNOS – sala de recursos multifuncional – envolvimento das famílias e da escola – professor titular e da sala da SEM – conhecimento do trabalho desenvolvido
ALFABETIZAÇÃO	LITERATURA INFANTIL – ouvir histórias – formação de leitores e escritores criativos e críticos;
	LEITURA E ESCRITA – alfabetização – letramento – problemas de leitura e produção textual enfrentados pelos alunos ditos alfabetizados – formação dos professores.
AULAS DE INFORMÁTICA	TIC’S – concepções e práticas pedagógicas.
	ALFABETIZAÇÃO – recurso – auxiliar no processo – práticas pedagógicas.
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA	TRAJETÓRIAS DE VIDA – história oral
	ALFABETIZAÇÃO: 3ª IDADE – inclusão social – valores mobilizados entre alunos nas relações intra e interpessoais.

(conclusão)

Ensino Fundamental – 21 trabalhos	
TEMA	ABORDAGENS DOS TCCs
MEC – DIRETRIZES “EF 9 ANOS” CNE/CEB 07/2010 E 11/2010	1º ANO – prática pedagógica – visão dos professores – alfabetização
	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO – sem retenção – características e necessidades das crianças de 6 a 8 anos – letramento – aprendizagens significativas.
	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO – avaliação – letramento.
OUTROS	HORÁRIO DE PLANEJAMENTO – espaço escolar – prática pedagógica.
	LUDICIDADE – processo de aprendizagem – possibilidades e dificuldades enfrentadas pelo professor – aprendizagem significativa – formação permanente do professor.
	TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS – unidocente X pluridocente – visão dos alunos – grades curriculares – influência na aprendizagem dos alunos – adaptação.

**QUADRO DE ANÁLISES 1**

Fonte: FAGUNDES (2013)

Quando falamos em *preparação do professor* a questão da inclusão também é um assunto que gera questionamentos, dúvidas e que foi transformada em objeto de investigação por parte de 4 profissionais voltados para a etapa do Ensino Fundamental e 3 pesquisas voltadas para a Educação Infantil. Possivelmente porque, a partir da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da

Educação Inclusiva, recentemente, o direito à diversidade começa a ser efetivado em nosso país.

Porém, percebe-se que o direito à acessibilidade, da não discriminação e efetiva participação, que possibilitaria o desenvolvimento das capacidades de todos os alunos e a sua inclusão social, esbarram em uma realidade que caminha a passos lentos de se concretizarem uma educação inclusiva para todos. Isso se reflete nos trabalhos investigados. O despreparo e vontade dos profissionais que atuam nas escolas, a própria legislação que, de fato, não é cumprida pelo poder executivo, a falta de acessibilidade no funcionamento e projeção das cidades e das escolas, enfim, vários fatores que influenciam para que os alunos não sejam incluídos, prejudicando, além do seu aprendizado, também a sua autoestima e inclusão social. Conforme Carvalho (2004, p. 29), “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno”.

Pensando no contexto social em que as crianças estão inseridas, é que a função da escola pela visão das crianças em vulnerabilidade social, visão dos pais e visão dos professores foi investigada, tanto na etapa do Ensino Fundamental, quanto na Educação Infantil. A preocupação com o que pensam as famílias também foi evidenciada nos trabalhos que contemplaram a temática da interferência e da participação da família no processo de aprendizagem dos alunos. Como podemos verificar no TCC 7, quando se relata que “assim, a

escola tem buscado de inúmeras maneiras aproximar as famílias da instituição escolar, com o objetivo de ajudá-los a ser mais presentes no processo de aprendizagem dos seus filhos, com o intuito de obter o sucesso escolar dos alunos” (TCC 7, 2010, p. 9).

Voltando para os gráficos 1 e 2, damos conta de que a Educação Infantil entrou definitivamente para o cenário de discussões pedagógicas no Brasil. Quinze trabalhos tiveram essa etapa investigada. Isso é muito importante, tendo em vista que, há pouco tempo, nem se pensava na questão pedagógica para essa faixa etária, políticas públicas e anseios da sociedade na busca por direitos onde o *cuidar e educar* estarão intrinsecamente no planejamento e cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Diversos foram os temas tratados nessa etapa de ensino pelos trabalhos investigados, como identificamos no quadro de análises que segue.

(continua)

Ensino Fundamental – 21 trabalhos	
TEMA	ABORDAGENS DOS TCCs
	ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: (1 trabalho que contempla as duas etapas) DESENHO INFANTIL – Alfabetização – metodologias de intervenção do professor quanto à abordagem do desenho na prática educativa. EDUCAÇÃO INFANTIL: 14 trabalhos
	MATEMÁTICA – conversas informais das crianças – posicionamento do professor frente aos diálogos – se o professor utiliza desses diálogos para o seu planejamento



(conclusão)

Ensino Fundamental – 21 trabalhos	
TEMA	ABORDAGENS DOS TCCs
INCLUSÃO	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – formação continuada dos professores
	LITERATURA INFANTIL – possibilidades de suporte às práticas de inclusão.
	LITERATURA INFANTIL – prática docente.
GÊNERO	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
	PALNEJAMENTO – Atividades lúdicas
LITERATURA INFANTIL	FAZER PEDAGÓGICO - práticas pedagógicas – formação de professor.
	SACOLA VIAJANTE – leitura – família – aproveitamento do material por elas.
	LETRAMENTO – linguagem
OUTROS	CUIDAR E EDUCAR – prática pedagógica - formação dos professores: inicial e continuada.
	FUNÇÃO DA ESCOLA – a partir da concepção de professores e famílias – planejamento do professor – interação entre pais e escola – entrelaçamento do “cuidar” e “educar”.
	MÍDIA INTENSIVA – desafios docentes – mídia como mediadora nas brincadeiras e atitudes cotidianas das crianças.
	ADAPTAÇÃO - zero a três anos – sentimento e participação das famílias – planejamento do professor.

**QUADRO DE ANÁLISES 2****Fonte: FAGUNDES (2013)**

A questão da Inclusão, como já citado anteriormente, foi o tema mais pesquisado, demonstrando a grande preocupação que este assunto ainda traz aos professores, cada vez mais cedo. Evidencia-se também que os questionamentos sobre a política de inclusão estão longe de terminar, pois já se vê algumas propostas de sucesso, uma tentativa de acertar, mas ainda há um desconforto e a necessidade de maiores discussões.

A literatura infantil também foi bem explorada, tanto como um auxílio para se trabalhar questões de inclusão, quanto à formação de leitores e da linguagem das crianças. Fica evidente nesses trabalhos que ainda falta conhecimento por parte dos professores quanto à importância do uso adequado da literatura na Educação Infantil e as contribuições que ela traz para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

Outro aspecto interessante é identificar que, dentre os 47 TCCs produzidos pela Pedagogia, apenas um era de um pedagogo, sendo todos os outros de pedagogas.

Muitas vezes encontro dificuldades em relação às questões de gênero na minha escolha profissional, mas penso que é preciso presença de homens na Pedagogia para que possamos também assumir responsabilidades e dividir as tarefas com as mulheres e pensar a educação com o valor e o respeito que ela merece. Desse modo, penso que minha presença no curso de Pedagogia rompe com uma imagem de que a profissão de educador é exclusiva para as mulheres (TCC15, 2010, p. 19).

Valduga (2005) relata que a maternidade confundiu-se com o papel de mãe-professora, incorporando a função de maternagem nas ações docentes, principalmente na Educação Infantil.

Estas características tomadas como naturais nas mulheres de docilidade e afetividade tornaram-se a base para o desempenho das funções docentes. Sabemos que a naturalização ou não dependem das representações, o que pensamos e fazemos, sobre ser professora são socialmente construídas (VALDUGA, 2005, p. 63).

Tendo agora a Pedagogia como finalidade a formação inicial de professores para atuar na Educação Básica nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais, parece que também há uma transferência dessa representação social “mãe-professora” para o curso de Pedagogia.

Nos trabalhos analisados, percebemos também a importância da pesquisa no exercício da profissão ‘professor’, como segue: “O professor será um pesquisador, alguém que sempre está aprendendo, que tenha sensibilidade para entender seu aluno e junto com ele construir a aprendizagem” (TCC13, 2010, p. 20) Ser **professor pedagogo**, então, é ter **compromisso com a pesquisa**.

Todavia, com a reformulação sofrida pelo curso de Pedagogia, em que o significado da docência foi ampliado, e que essa ampliação se traduziu em um leque de possibilidades de atuação desse profissional e, conseqüentemente, um leque de informações necessárias para essa formação abrangente; a pesquisa, componente essencial para

a formação acadêmica, não é tão privilegiada como deveria. Muitas vezes, ela acontecerá apenas no último trabalho, sendo o TCC o único momento, talvez, por isso, tão sofrido, em que a pesquisa científica, de fato, acontece na universidade. Percebemos esse fato no seguinte relato de uma acadêmica pesquisada, referindo-se à construção de seu trabalho de conclusão:

Realizar o primeiro trabalho de pesquisa foi uma experiência fantástica, apesar de cansativo, mas cada esforço, cada momento que abri mão de outras coisas, valeram a pena, pois os resultados foram surpreendentes e o conhecimento que adquiri para a minha vida profissional e acadêmica foram de grande valia (TCC5, 2010, p. 56).

Percebeu-se na leitura dos trabalhos que os acadêmicos entendem que apenas o estudo acadêmico não os formará professores e percebem de que a Pedagogia não trará respostas prontas, mas indagações, que possibilitarão refletir sobre a prática e poder transformá-la para refletir novamente e assim, seguir um ciclo em que a reflexão, a pesquisa e a ação estarão interligadas para sempre. Vejamos os seguintes relatos que retratam um pouco essa busca, esse não encontro, e a motivação para aliar à atuação docente com à vida acadêmica:

#### Relato 1:

O fato de não trabalhar na área da educação começou a me incomodar. Resolvi então, me desacomodar e encarar a vida de professora. [...] Comecei a me desacomodar e pesquisar. Acredito que aprendi muito na graduação

e fico preocupada quando ouço pessoas dizerem que a Pedagogia é “um magistério melhorado”[...] “Neste sentido, é necessário considerarmos a prática docente como ato reflexivo, investigativo e de constante pesquisa (TCC 32, 2012, p. 15-16, 28).

#### Relato 2:

Com o passar dos anos, a atuação docente aliada à vida acadêmica fez-me compreender, com maior sentido e profundidade, que a formação de um professor é permanente e contínua, uma constante aprendizagem, o que de certa forma, começou a me tranquilizar em relação à procura por novos caminhos (TCC 30, 2011, p. 52).

#### Relato 3:

O pensar sobre a prática para voltar à prática foi constante durante todo o curso. Minhas aprendizagens no espaço acadêmico, aliadas a minha trajetória profissional, foram constantemente me desacomodando. Durante o período de graduação, as trocas com as colegas, as experiências compartilhadas, a visão e o conhecimento dos professores acadêmicos foram imprescindíveis para a minha formação. Conversamos, nos apropriamos de teorias, questionamos, relacionamos os estudos a nossa prática, enfim, buscamos possíveis respostas para nossas inquietações. [...] Resignificar a prática é algo que deve partir, primeiramente, do professor, quando este sente necessidade à medida que seus conhecimentos forem se tornando insuficientes para contemplar a ação pedagógica” (TCC21 p. 13, 75).

Na análise realizada a partir da leitura desses diferentes trabalhos, identifica-se, também, que as grades curriculares, a imensa lista de conteúdos de cada ano, o ensino fragmentado, a organização

dos espaços escolares, da sala de aula, que, apesar do passar dos tempos, ainda se conserva, a sobrecarga de atividades do professor, o currículo, o trabalho com projetos, formas diferentes de se pensar e conceber a escola, as diferentes culturas, as correntes teóricas, a base comum nacional, a pesquisa, não foram contemplados em nenhum trabalho. Até mesmo a própria avaliação, que gera tantos questionamentos, e que foi investigada apenas em um estudo voltado para o fundamental sob o tema da inclusão e um trabalho voltado para a Educação Infantil.

Concordamos com Pinto (2006, p. 13), “ressignificar o papel do pedagogo na escola atual é ao mesmo tempo recuperar e defender sua inserção no interior das escolas como profissional que pode contribuir com a melhoria da qualidade do ensino em nosso país”. Isso será necessário para que a escola conquiste sua autonomia.

## 4 REFLEXÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar as problemáticas dos acadêmicos formados no novo curso de Pedagogia que foram transformadas em objeto de investigação em seus trabalhos de conclusão é que a formação desse professor pedagogo ou do pedagogo professor foi problematizada ao longo desse trabalho. A não exigência do curso superior para atender os *pequenos*: EI e EF anos iniciais permaneceu por décadas e agora está aos poucos, sendo transformada pela realidade da formação desses profissionais no curso de graduação em Pedagogia. Hoje vemos professores atuantes nessas etapas de

ensino discutindo o seu cotidiano escolar na Universidade o que é uma conquista almejada a longos anos.

A partir das DCNs entendemos que, se a docência é a base do curso, é “natural” que a maior parte do curso se destine a tal formação, sendo que as disciplinas de estudos teóricos lógico-conceituais da ciência pedagógica acabam *sufocadas* pelas didáticas, uma vez que o número de horas previstas na lei não é suficiente *para dar conta* da docência e mais dos estudos teóricos aprofundados. Assim, a base teórica que é fruto da práxis educativa fica sendo superficial.

Mesmo assim, muitos trabalhos analisados afirmaram que falta ao curso aulas práticas, principalmente aos acadêmicos que cursam a Pedagogia para *aprenderem a dar aula*, sem nenhuma experiência nessa área de atuação – um dos motivos da formação continuada ter sido tão citada nas investigações realizadas. Outra constatação foi o entendimento, por parte dos autores dos trabalhos analisados, de que estamos em constante formação e que não será apenas no curso de Pedagogia que nos *formaremos professores*.

Assim, a formação de um profissional com perfil pesquisador é imprescindível, pois “a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar”. (PIMENTA, 2006, p. 38). A ideia de que esse profissional professor reflexivo/pesquisador precisa ser melhor preparado deverá servir de base para futuros estudos e pesquisas. Mas, por mais que a discussão sobre onde

esse profissional deve ser formado ainda esteja longe de terminar e a luta por um curso específico de Pedagogia onde ela própria seja tomada como campo teórico e como campo de atuação profissional esteja apenas iniciando, ao relacionar o conceito de Pedagogia como campo da ciência com as produções científicas produzidas nos TCCs foi evidenciado que a Pedagogia, em seu formato atual, modificou a forma de atuação dos profissionais formados neste curso, ampliando conhecimentos, modificando práticas e pré-conceitos, embasando o trabalho diário desses professores pedagogos, frutos dela.

Por fim, foi apresentado no decorrer desse trabalho que a Pedagogia busca efetivar o seu espaço como campo teórico-investigativo e para isso os recentes pedagogos formados por esse novo curso necessitarão buscar embasamento nas fontes teóricas para posicionarem frente ao curso, ao seu propósito, às suas *reformas*.

As considerações finais lembraram elementos importantes, sem pretender resumir o conjunto das análises e interpretações, mas sim permitir que futuros pesquisadores possam utilizar-se das indagações e informações trazidas, principalmente do mapeamento dos interesses investigativos dos acadêmicos do curso, em seus estudos futuros. Nesse sentido é importante não perder de vista que o conhecimento é um processo dialético, constituído de continuidades e rupturas, e que qualquer tentativa de resposta a um problema de investigação representa a visão de um sujeito histórico, que questiona e analisa a realidade a partir de suas experiências, de seus valores culturais e seus pressupostos científicos. A resposta, portanto, é a possível até aqui.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FAGUNDES, Mari Lúcia Klug. **Pedagogia**: Produções científicas. Monografia. (Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Feevale. Novo Hamburgo, 2013. Disponível em: Disponível em: <<http://biblioteca.feevale.br/Monografia/MonografiaMariFagundes.pdf>>.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 2003. p. 116-130.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, a. XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2004.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.13-33.
- PIMENTA, Selma Garrido (Coord). **Pedagogia ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-52.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Umberto de Andrade. Um conceito amplo de pedagogia. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1175/1186>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.


TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Curso de Pedagogia**. Projeto Pedagógico do Curso. Novo Hamburgo, 2013. Doc. Impresso.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Novo Hamburgo, 2015. Doc. Impresso.

VALDUGA, Denise Arina Francisco. **Processo de formação docente das educadoras leigas de creches comunitárias**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5883/000521586.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 out. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, mai./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 02 jul. 2013.



**NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE  
A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ARTICULAÇÕES ENTRE OS CURSOS  
DE PEDAGOGIA, DESIGN DE  
INTERIORES E ESCOLA DE APLICAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE FEEVALE**

## **DENISE ARINA FRANCISCO**

Pedagoga, Orientadora Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialização em Supervisão Escolar pela Faculdade Portoalegrense (FAPA); Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC); Adicionais de Pré-Escola pelo Instituto de Educação General Flores da Cunha. Investiga nas áreas de Educação Infantil e formação de professores. Professora no Curso de Pedagogia na Universidade Feevale. E-mail: denisef@feevale.br.

## **LOVANI VOLMER**

Doutora em Letras- ênfase em Leitura e Linguagens (UCS), mestre em Letras – ênfase em Leitura e Cognição (UNISC), especialista em Informática Educativa (Feevale). É professora da Universidade Feevale, onde é diretora pedagógica da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação e atua no curso de Letras e no mestrado em Letras. Possui longa experiência na educação básica e pesquisa especialmente os seguintes temas: leitura e alfabetização; leitura e escola; PNBE; formação do leitor. E-mail: lovaniv@feevale.br.

## **LUCIANA NÉRI MARTINS**

Arquiteta e urbanista, Doutora em Investigação e Inovação em Educação pela Universitat de les Illes Balears- UIB/Espanha, professora da Universidade Feevale dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e Design de Interiores. Investiga nas áreas de Arquitetura Escolar, Arquitetura Social e Acessibilidade. E-mail: lmartins@feevale.br.



## I INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, têm aumentado significativamente as discussões referentes à organização dos espaços na Educação Infantil, o que tem contribuindo para a compreensão da importância de se oportunizar um espaço organizado para atender às necessidades e especificidade de cada faixa etária.

Essa preocupação também está contemplada na legislação e prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), que pontuam sobre a organização de espaço, tempos e materiais. Dessa forma, o professor de Educação Infantil deve estar apto a perceber que o espaço é mais que um lugar, é carregado de sentidos e estes compõem o seu fazer pedagógico.

Em relação à formação acadêmica, busca-se, na atualidade, aquela voltada a uma nova profissionalidade, que envolva os acadêmicos em vivências que exijam articulações entre o teórico e o vivencial. Para isso é preciso romper com a formação docente pautada apenas no arcabouço teórico e alargar o contingente cultural e vivencial dos acadêmicos.

Assim, com o intuito de pensar e articular cursos aparentemente distintos, mas que teorizam sobre os mesmos temas, desenvolvemos entre os cursos de Pedagogia e Design de Interiores

da Universidade Feevale, uma proposta comum: a constituição de espaços físicos para a Educação Infantil que oportunizem bem-estar, conforto e qualidade. A efetivação da proposta, que previa necessidade e espaço reais, deu-se em parceria com a coordenação do Curso de Pedagogia e a Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, cujo espaço físico é harmoniosamente compartilhado entre alunos da graduação e da educação básica. O presente artigo é, pois, resultado dessa articulação teórico-prática.

## 2 UM NOVO ENFOQUE PEDAGÓGICO A PARTIR DA ARTICULAÇÃO DE SABERES

A Universidade Feevale tem como missão “promover a produção do conhecimento, a formação integral das pessoas e a democratização do saber, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade”. (PDI Universidade Feevale, 2015). Trata-se de um desafio a ser buscado em todos os níveis de ensino e nos mais diversos fazeres da Instituição, na busca pela excelência. Sendo assim, consideramos fundamental importância uma formação acadêmica pautada na articulação dos saberes e no pressuposto interdisciplinar.

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos

interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização [...] (FAZENDA, 2008, p. 23).

Partindo desse pressuposto, os cursos de Pedagogia e Design de Interiores, comumente distantes no seu fazer, se propõem a trabalhar juntos a partir de uma situação real: repensar o espaço físico da Educação Infantil da Escola de Aplicação<sup>1</sup>.

“Hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto [...]” (FAZENDA, 2003, p. 50).

A oportunidade surgiu em 2013 e traz consigo a possibilidade de articular os saberes/conteúdos trabalhados na disciplina de Planejamento e Avaliação I do Curso de Pedagogia, que aborda a questão da importância da organização dos espaços enquanto constituinte pedagógico, aos do Curso de Design de Interiores, em que os acadêmicos desenvolvem, na disciplina de Ergonomia, a realização de um projeto.

É preciso compreender, a partir dessa perspectiva, que, para ensinar, é preciso aprender a ensinar, o que envolve situações de ensino-aprendizagem complexas e intencionais. A realidade mutante do ensino exige

<sup>1</sup> A Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação oferece aulas desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio até os cursos Técnicos. Localizada no Câmpus I da Feevale, a Escola é organizada por ciclos de formação, que privilegiam a continuidade da trajetória do aluno, suas experiências e suas características, respeitando o processo de desenvolvimento e aprendizagem, através de uma ação integrada entre professores e alunos, possibilitando a flexibilização curricular.

que se compreenda a formação como um complexo emaranhado de situações. Educar exige mobilizar questões pessoais, sociais, pedagógicas e institucionais, que passam necessariamente por reelaborações inéditas, pois há na aprendizagem muito mais do que reproduções e constatações, há o reinventar-se (VALDUGA, 2005, p. 30).

Conforme Valduga (2005) é preciso incluir nos currículos dos cursos de formação acadêmica a vivência experiencial, aliada a uma teoria que a sustente.

Algumas experiências portuguesas como a da Escola Superior de Educação (ESE), em Lisboa, atualmente, incluem em sua base curricular disciplinas que oportunizam aos acadêmicos, vivências experienciais culturais, a partir do que denominam de construção de sistemas de referência pessoal e profissional. As vivências culturais em museus, teatros, cinema constam como elementos dinamizadores da atividade pedagógica e da formação pessoal e social das alunas matriculadas no Curso de licenciatura em Educação de Infância [...] (VALDUGA, 2005, p. 27).

Nesse sentido, destacamos também Barbosa e Horn (2008) ao inferirem que “o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde são inseridos. Não só a escola, mas todo o ambiente ensina – e aprender significa criar a cultura” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 25).

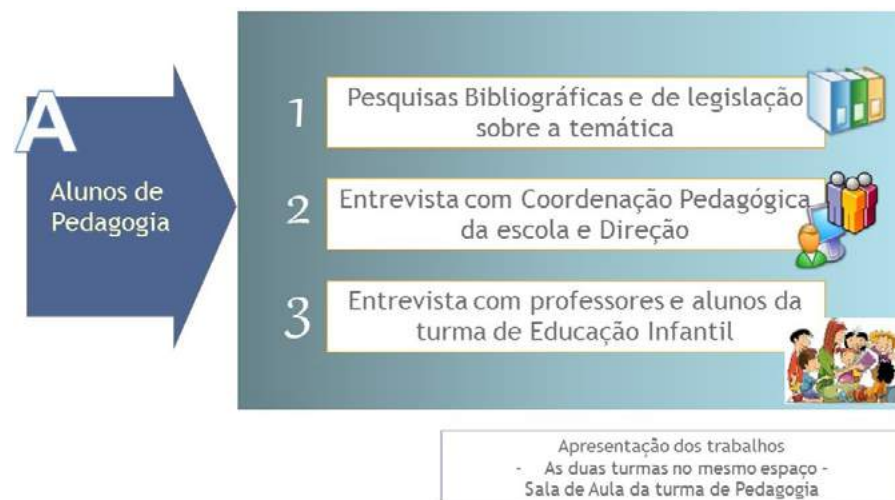
## 2.1 A METODOLOGIA

Na Educação Infantil, “[...] é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar imaginar, construir e, em

especial, um espaço para brincar [...]”. (HORN, 2004, p. 19). Ademais, esse “[...] espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador das atividades que nele as crianças protagonizam” (HORN, 2004, p. 47).

Partindo dessa premissa e após pesquisas sobre a temática e a legislação vigente, os acadêmicos da Pedagogia foram a campo. A ideia era, *in loco*, conhecer o espaço a ser transformado em uma sala pensada para a Educação Infantil e conversar com os envolvidos diretamente nesse processo, ou seja, a Coordenadora Pedagógica da Escola de Aplicação, as professoras (uma turma no turno da manhã e outra da tarde) e os protagonistas - alunos das turmas de Jardim, com o propósito de saber o que era necessário, a partir de suas percepções, ter em uma sala de aula de Educação Infantil para ser considerada ‘ideal’.

A opção na coleta de dados foi por uma gama variada de instrumentos de pesquisa que dessem vez e voz às crianças. Dessa forma, recorreremos ao uso do registro gráfico (desenho); à contação de história infantil que remetesse à imaginação e à fantasia das crianças enquanto linguagem; à filmagem e entrevista com os integrantes que cotidianamente habitam a sala de aula, uma vez que são eles que usufruirão do espaço. De acordo com Corsaro, “as culturas infantis de pares são produções coletivas inovadoras e criativas, produzidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e institucionais aos quais as crianças se integram e que ajudam a constituir” (CORSARO, 2011, p. 39).



**Figura 1 – Esquema da Metodologia utilizada pelos alunos do Curso de Pedagogia**  
Fonte: Elaborado pelas autoras



Entrevista realizada com os alunos da escola - faixa etária de 5 anos



HISTÓRIA CONTADA PARA OS ALUNOS  
As crianças disseram como seria uma sala de aula muito legal!

**Figura 2 – Imagem da turminha de crianças que participaram da contação da história infantil**  
Fonte: Elaborado pelas autoras



**Figura 3 – Alunos da Escola de Aplicação da Feevale no dia da história contada e a constituição do espaço a partir do olhar das crianças**  
Fonte: Elaborado pelas autoras

O grupo de acadêmicos construiu uma história na qual o personagem era o prefeito de uma cidade e tinha como incumbência, construir uma escola, precisando assim, do auxílio das crianças para saber o que era preciso para uma escola ser ideal. Após ser contada a história, cada aluno representou em forma de desenho como eles imaginavam que seria a sala de aula dessa escola. Após, cada aluno apresentou seu desenho e foram realizadas entrevistas.

Pautado na concepção de infância como sujeito de participação nas práticas pedagógicas e, portanto, no protagonismo infantil, a participação coletiva das crianças foi de fundamental importância; as



**Figura 4 – Representações gráficas realizadas pelas crianças para materializar a sala de aula legal**  
Fonte: Arquivo pessoal das autoras

crianças têm um jeito próprio de interagir e compreender o mundo adulto, a cultura entre pares auxilia na expressão infantil. Nesse envolvimento, a criança é considerada sujeito de participação nas práticas sociais e pedagógicas, uma vez que há uma descentralização de poder dos adultos e uma interação ativa da criança, exercitando uma vivência cidadã. Na concepção das crianças, uma sala de aula que pudesse ser considerada como ideal, deveria conter questões que remetem para além do que a visão adultocêntrica consegue ver. Seguem alguns trechos das falas dos alunos da Educação Infantil.



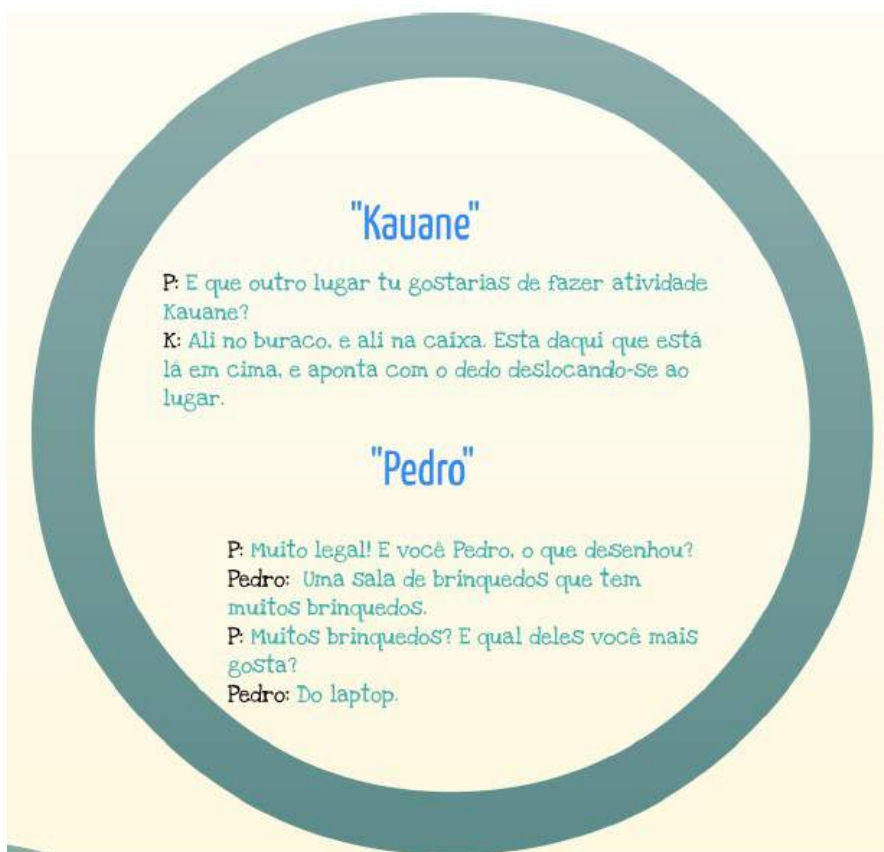


Figura 5 – Transcrição da entrevista dos alunos da Escola de Aplicação da Feevale  
Fonte: Elaborado pelas autoras

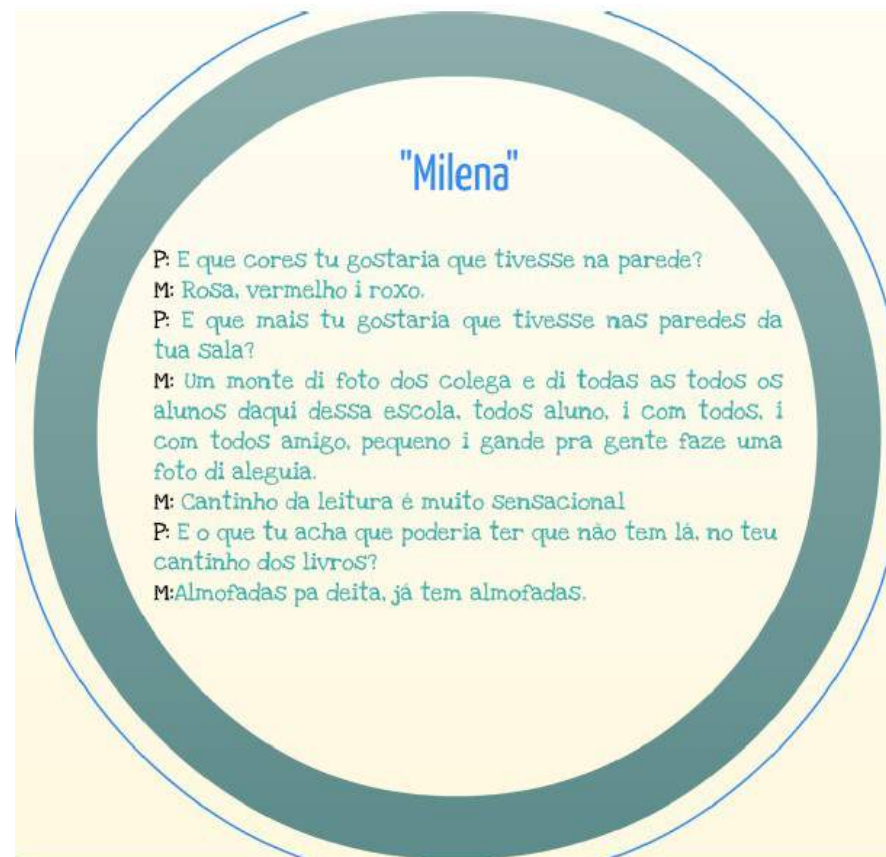


Figura 6 – Transcrição da entrevista dos alunos da Escola de Aplicação da Feevale  
Fonte: Elaborado pelas autoras



Figura 7 – Transcrição da entrevista dos alunos da Escola de Aplicação da Feevale

Fonte: Elaborado pelas autoras

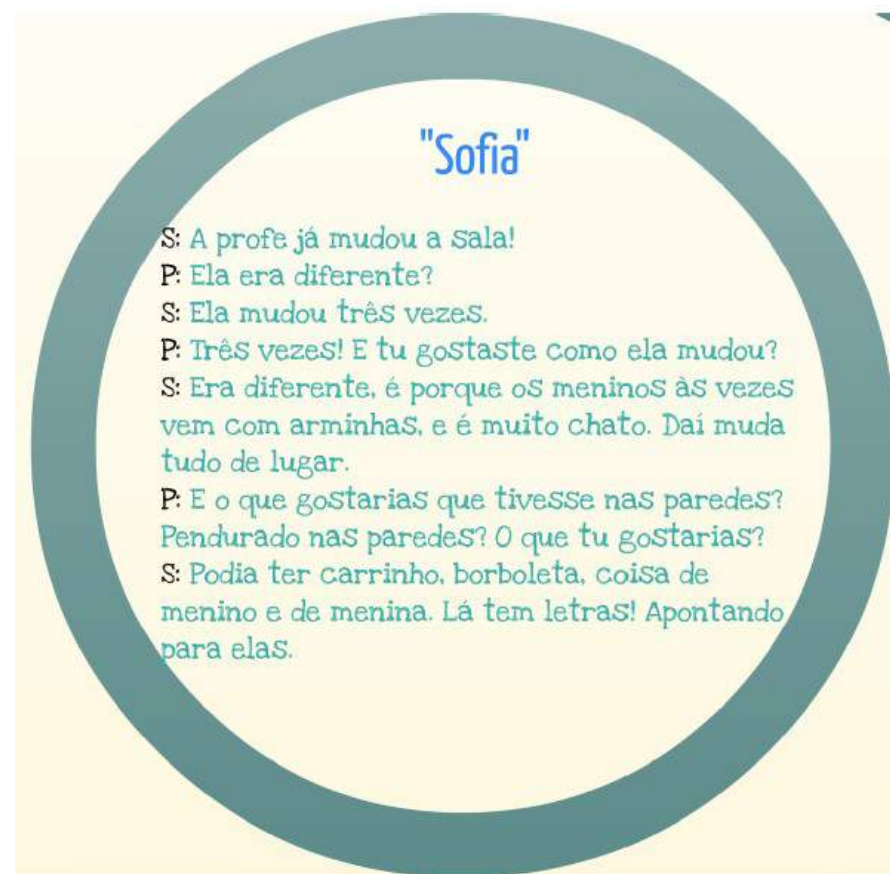


Figura 8 – Transcrição da entrevista dos alunos da Escola de Aplicação da Feevale

Fonte: Elaborado pelas autoras

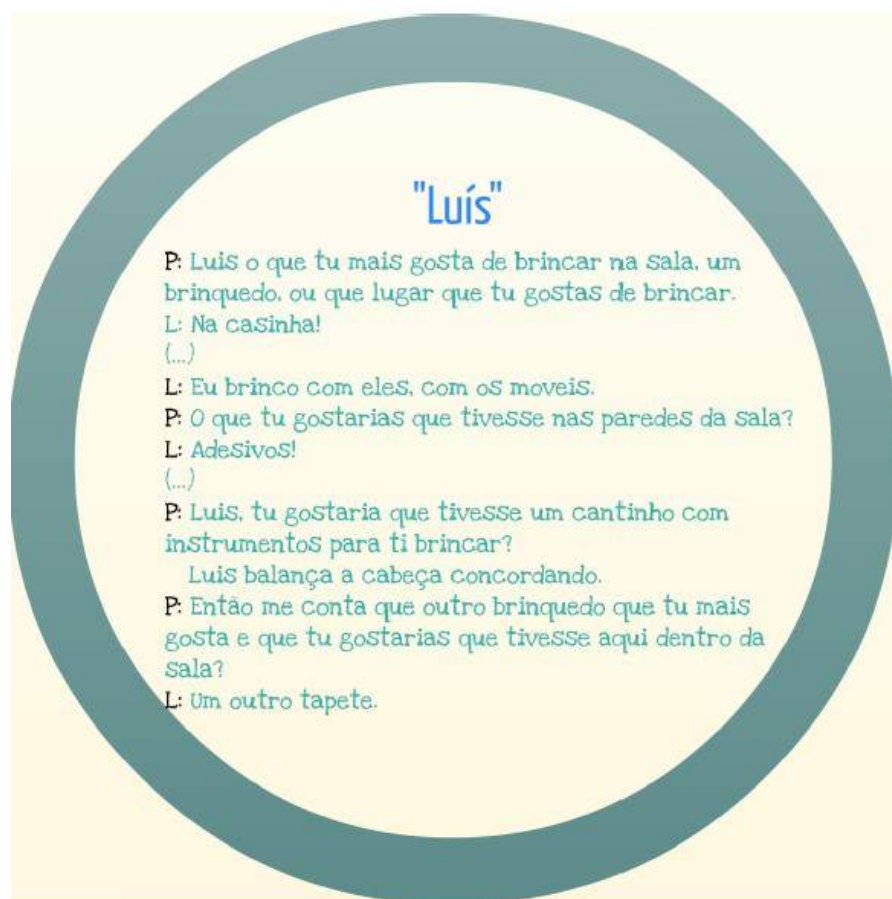


Figura 9 – Transcrição da entrevista dos alunos da Escola de Aplicação da Feevale

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir da sistematização, tabulação e análise dos dados, as acadêmicas do Curso de Pedagogia apresentaram aos acadêmicos do Design, em uma aula conjunta (figura 2), o resultado do que deveria constar em uma sala de aula para crianças pequenas. Até esse momento, os acadêmicos do Design de Interiores, que desenvolvem na disciplina de Ergonomia um projeto de interiores com base em um conjunto de conhecimentos relativos às medidas do corpo humano, para que sejam projetados espaços com o máximo de conforto e eficácia, realizaram suas pesquisas, tanto no que diz respeito à legislação, como à ergonomia e a produtos.



Duas turmas no mesmo espaço de ensino-aprendizagem

Figura 10 – As duas turmas dos cursos de Pedagogia e Design de Interiores no mesmo espaço de ensino-aprendizagem

Fonte: Arquivo pessoal das autoras



Na ocasião, os acadêmicos realizaram visita guiada à sala de aula para medir e visualizar o local a ser projetado (figura 3) e a partir das informações adquiridas, se organizaram em duplas e iniciaram a realização dos projetos, vivenciando enquanto acadêmicos a experiência de atender a demanda do “cliente”, conforme figura abaixo.



Figura 11 – Visita Guiada à Sala de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Feevale para realização das medidas e conhecimento do espaço real de estudo

Fonte: Arquivo pessoal das autoras



Figura 12 – Esquema da Metodologia utilizada pelos alunos do Curso de Design de Interiores

Fonte: Elaborado pelas autoras



Figura 13 – Esquema da Metodologia utilizada pelos Cursos de Pedagogia e Design de Interiores na Atividade Interdisciplinar

Fonte: Elaborado pelas autoras



Como leitura basilar foi realizado seminário a partir do livro intitulado *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil* de autoria de Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria da Graça de Sousa Horn (2008), entre outros artigos referentes à importância da organização dos espaços e tempos como constituintes pedagógicos nas salas de aula de Educação Infantil.

Para Horn (2004, p. 37)

[...] o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser 'lido' em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc. Por meio da leitura 'das paredes e das organizações dos espaços' das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem.

O segundo encontro entre os Cursos deu-se para apresentação dos projetos no final do semestre, quando os projetos elaborados foram apresentados.



**Figura 14 – Aula coletiva com os Cursos de Pedagogia e Design de Interiores para o retorno dos projetos**  
Fonte: Arquivo pessoal das autoras



**Figura 15 – Alguns dos projetos desenvolvidos pelos alunos do Curso de Design de Interiores para a nova sala de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Feevale**  
Fonte: Arquivo pessoal das autoras

## 2.2 AVALIANDO

A concretização do Projeto exigiu ousadia, coragem e, especialmente, quebra de paradigmas. Reunir acadêmicos de cursos de áreas tão distintas parecia, a princípio, tarefa impossível. As arestas, contudo, foram sendo aparadas, e as dúvidas e incertezas foram dando lugar à satisfação.

Foi realizada avaliação (ANEXO A) para que pudéssemos saber a opinião dos alunos e a partir desta, qualificar o trabalho. Pode-se constatar que a partir da concepção dos acadêmicos, a experiência foi ímpar, uma vez que, de fato, lhes permitiu vivenciar situações reais do mundo profissional, o que é desafiador. Seguem alguns depoimentos que referendam o inusitado do trabalho realizado: “Eu acho que o ponto principal foi a troca de ideias e experiências entre os dois cursos. Conforme fomos apresentando os projetos, as alunas da Pedagogia foram comentando sobre a realidade das salas de aula infantis, nos fazendo perceber que na maioria das vezes os espaços são precários, mas com ideias simples podemos colocar as ideias propostas em prática.”; “Acredito que é muito bom esse projeto interdisciplinar, pois além de reunir pessoas de outros cursos, nos prepara realmente para nossa profissão”; “Trabalho em equipe é um importante aprendizado, por aprendermos a ceder”; “Foi bom para sempre lembrarmos de levar em conta as limitações do espaço e custos, e nunca esquecer da funcionalidade, pois só a estética não faz um bom projeto”; “Como aprendizagem ficou que no curso de Design de Interiores trata-se muito sobre ambientes residenciais e poder

criar espaços para clientes pequenos, e saber da influência direta do ambiente para eles”; “Gostei muito desta experiência. Podemos experimentar como será nossa profissão, encarar desafios reais faz tudo parecer mais lógico, nos motiva a ir além dos conhecimentos obtidos em sala de aula. ” (Opinião emitida na avaliação pelos acadêmicos do Curso de Design de Interiores).

“Penso ser uma proposta fundamental na formação acadêmica. Tornar mais real as ideias, os trabalhos, os desafios. Consegui pensar em muitas coisas para adaptar e fazer na sala. Até propor para a direção, pensarem em “repaginar” os ambientes, verem e sentirem como o ambiente faz diferença”; “Gostei da troca de ideias e informações entre os cursos, pois muitas vezes não percebemos que não é apenas o professor que age no espaço, que outras pessoas fazem parte desse processo, colaborando positivamente com o ambiente educacional e com o bem estar das crianças”; “Surgimento de ideias inovadoras para o meio pedagógico, móveis de fácil acesso às crianças, as atividades com as duas turmas foram proporcionar novas descobertas e aprendizagens”; “Melhorar minha prática é pensar melhor no ambiente, é investir nestes recursos. Como é difícil e, ao mesmo tempo, gratificante entender as construções de conhecimento de outra área e que isso melhora a nossa própria”; “Já tinha uma ideia de ambiente escolar adequado, mas através desse trabalho, consegui aprimorar ideias de como organizar o espaço e usar materiais legais e com baixo custo”; “Gostaria muito de agradecer em participar desses projetos, dos trabalhos apresentados que ficaram

maravilhosos. Nós, da Pedagogia interagindo com os alunos do Design foi uma experiência muito boa. Vou levar muito para a escola as ideias desses projetos, e quem sabe para minha casa e meus filhos. Obrigada! ”; “Foi de suma importância, pois podemos levar as ideias para nossas escolas ou município, de forma que transforme o ambiente escolar saindo do modelo tradicional”; “Sempre tive curiosidades referentes ao curso de Design de Interiores, foi muito interessante vivenciar esta troca de realidades e conhecer diversas possibilidades de recursos para organização e criação de espaços nas salas de Educação Infantil”. (Opinião emitida na avaliação pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia).

Ao longo dos semestres seguintes, as propostas foram se diversificando; já foram realizados projetos referentes à constituição de uma brinquedoteca, uma biblioteca e sobre um sanitário para uso do público infantil.

### 2.3 ANALISANDO A TRAJETÓRIA PERCORRIDA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

A iniciativa desta ação entre os Cursos de Pedagogia e Design de Interiores surgiu da necessidade de oportunizar aos acadêmicos a articulação dos saberes teóricos trabalhados em ambos os Cursos, aliados a uma prática reflexiva, que mobiliza o conhecimento na resolução de situações concretas.

O sucesso da proposição inovadora evidencia-se na avaliação do Projeto pelos acadêmicos de ambos os cursos, que inferiram ser

esta uma dinâmica diferenciada na ação docente universitária. Os relatos dos alunos expressam o significado da experiência para sua caminhada acadêmica. No curso de Pedagogia, foi um momento de vivenciar, enquanto futuras pedagogas, o que é fundamental na organização de um espaço físico pensado para e com as crianças, veiculando que elas possam ser sujeitos pensantes e atuantes nos espaços pedagógicos. Além disso, a metodologia permitiu que, além do aprofundamento teórico sobre a constituição dos espaços na Educação Infantil, também possibilitou aliar a uma prática. Para o Curso de Design de Interiores, foi a possibilidade de implementar a execução de projetos, tendo as acadêmicas da Pedagogia como potenciais ‘clientes’, exercitando, assim, uma vivência profissional ainda enquanto acadêmicos, também inferiu um diferencial no modo de vivência da vida acadêmica. Vale destacar que a proposta inicialmente implementada em 2013 continua ocorrendo entre as disciplinas, sofrendo modificações qualitativas a cada semestre, dada a relevância atribuída pelos acadêmicos de ambos os cursos.

Faz-se necessário considerar, ainda, que não há receita para a inovação, a mesma precede de uma boa dose de ousadia, coragem, estudo, empenho e uma vontade imensa de desacomodação do instituído. Foi dessa forma que nós, professoras de cursos tão distintos, buscamos articular, junto à Escola de Aplicação, o conhecimento em prol de aulas mais significativas, interessantes e desafiadoras, oportunizando a nós e aos acadêmicos um jeito novo de vivenciar o conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2008. 128 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo : Cortez, 2008.

HORN, Maria da Graça Sousa. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos Espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Universidade Feevale, 2015.


VALDUGA, Denise Arina Francisco. **Processo de formação docente das educadoras leigas de creches comunitárias**. Dissertação (Mestrado, Faculdade de Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

## ANEXO A – AVALIAÇÃO

**Instituto de Ciências Humanas Letras e Artes – ICHLA**  
**Disciplinas: Planejamento e Avaliação I / Ergonomia**  
**Prof<sup>a</sup> Me. Denise Arina Francisco / Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Luciana Néri Martins**

Gostaríamos que respondesse as questões abaixo, para que possamos qualificar e aprimorar, a partir de sua colaboração, o projeto realizado pelos Cursos de Pedagogia e Design de Interiores.

1. Responda a que Curso você pertence:  
**Curso de Pedagogia** – Disciplina de Planejamento e Avaliação I ( )  
**Curso de Design de Interiores** – Disciplina de Ergonomia ( )
2. Aponte os pontos positivos do trabalho realizado no semestre 2015-1.
3. Aponte os pontos a serem aprimorados.
4. Que aprendizagens foram adquiridas a partir deste trabalho?
5. Deixe seu depoimento.



**REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO  
DE ENSINO E APRENDIZAGEM  
PROPOSTO PARA A DISCIPLINA  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

## **PATRÍCIA B. SCHERER BASSANI**

Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Professora titular da Universidade Feevale, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, ao Mestrado Profissional em Letras e aos cursos de graduação em Pedagogia, Letras e Sistemas de Informação. E-mail: [patriciab@feevale.br](mailto:patriciab@feevale.br).

## I INTRODUÇÃO

As ações de produzir, distribuir e compartilhar caracterizam-se como os princípios fundamentais do ciberespaço (LEMOS; LEVY, 2010). Essas ações são viabilizadas por meio de diferentes aplicações da *web 2.0*, como *blogs*, *micro-blogs* (ex.: Twitter), redes sociais (ex.: Facebook), *sites* de compartilhamento de arquivos (ex.: SlideShare, 4share), etc. De acordo com Conole (2013), as aplicações da *web 2.0* podem resultar em inovações pedagógicas, uma vez que oportunizam novas formas de criação coletiva, de compartilhamento de conteúdos de aprendizagem, de comunicação entre alunos e professores, além da criação de ambientes de aprendizagem personalizados e centrados no aluno.

Entretanto, percebe-se que as escolas brasileiras ainda não exploram o potencial da internet, especialmente no que tange ao uso das diferentes ferramentas de interação e comunicação da *web 2.0*, principalmente em função de dificuldades de infraestrutura e de formação de professores (BASSANI et al., 2013; TIC EDUCAÇÃO 2014, 2015).

O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) realiza anualmente a Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação. Essa pesquisa, que é realizada desde 2010, tem o objetivo de medir os usos e as

apropriações das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas brasileiras, nas suas práticas pedagógicas e na gestão escolar.

Os resultados da pesquisa TIC Educação 2011 (2012) mostraram que, apesar de todo o investimento realizado para a introdução das TIC na educação<sup>1</sup>, o uso efetivo do computador e da internet pelos professores nas atividades com os alunos ainda se caracterizava como um grande desafio, uma vez que as atividades mais frequentes em sala de aula eram aquelas em que os docentes menos usavam as TIC. A pesquisa apontou, também, que o aluno usa mais o computador e a internet à medida que avança nos anos escolares. Nessa perspectiva, alunos do ensino médio utilizam mais as TIC em suas atividades escolares do que os alunos do ensino fundamental. Importante registrar que o laboratório de informática destacava-se como o principal local de uso do computador e acesso à internet. A pesquisa TIC Educação 2011 (2012) também abordou o uso das TIC nas escolas particulares. Os resultados demonstraram que, embora as escolas particulares estivessem mais avançadas do que as escolas públicas em relação à disponibilidade da infraestrutura tecnológica, a frequência das atividades realizadas com os alunos, independente do uso das TIC, era semelhante à das públicas. “Isso denota que os desafios para aproveitar o potencial das TIC são os mesmos para escolas públicas e particulares, porque

---

<sup>1</sup> No âmbito nacional, várias ações governamentais são realizadas pelo Ministério da Educação para impulsionar o uso das TIC no espaço da sala de aula, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), o Programa Um Computador por Aluno (UCA) e Mídias na Educação.



poucos professores declararam usá-las nas atividades de ensino” (TIC EDUCAÇÃO 2011, 2012, p. 95). Esse cenário se mantém nos dados da pesquisa TIC Educação 2012 (2013).

Os resultados da pesquisa TIC Educação 2013 (2014) mostraram que 95% das escolas públicas brasileiras em áreas urbanas contavam com algum tipo de acesso à internet, destacando a predominância de baixas velocidades de conexão. Entretanto, o cenário desvelado na pesquisa mostrou que ainda não havia um aproveitamento mais integrado das potencialidades das TIC e da internet e destaca que, a partir da disseminação mais ampla da internet, “o professor passa a desempenhar papel fundamental de orientador do conhecimento e principal ator no desenvolvimento do senso crítico do aluno” (TIC EDUCAÇÃO 2013, 2014, p. 163). A pesquisa apresentou um cenário de relativa autonomia dos docentes frente aos recursos educacionais, destacando uma proporção maior de professores que combina recursos e materiais isolados, tais como imagens e textos, em relação àqueles que acessam vídeo-aulas, apresentações e atividades prontas. Entretanto, a mesma pesquisa aponta que ainda é reduzida a parcela dos docentes que publica na internet os materiais que produzem. Dessa forma, os resultados da pesquisa apontam para a “necessidade do desenvolvimento das plataformas e de mecanismos de incentivo para a ampliação do compartilhamento de materiais pedagógicos de autoria dos professores da rede pública” (TIC EDUCAÇÃO 2013, 2014, p. 168).

A pesquisa TIC Educação 2014 (2015) deu continuidade à investigação a respeito dos hábitos de utilização de materiais

e conteúdos obtidos na internet pelos professores. Conforme os dados de 2014, 96% dos professores de escolas públicas afirmam que utilizam a internet para elaboração de aulas ou atividades com os alunos e 82% utiliza a internet ou o computador para produzir conteúdos próprios. Entretanto, apenas 28% dos professores da rede pública publicam ou compartilham esses materiais na internet.

Os resultados das cinco edições da pesquisa TIC Educação (de 2010 a 2014) mostram que “os tipos de uso mais frequentemente citados pelos professores indicam a utilização das novas tecnologias para a realização de atividades de preparação de aulas e projetos” (TIC EDUCAÇÃO 2014, 2015, p. 137). Além disso, destaca que as TIC “ainda vêm sendo utilizadas de forma mais instrumental por parte dos professores. Seu potencial, para além de ferramentas de busca por conteúdo, ainda é pouco explorado, em especial no que tange à geração de novas práticas de ensino e aprendizado” (TIC EDUCAÇÃO 2014, 2015, p. 137).

Considerando o contexto apresentado, destaca-se a relevância da disciplina intitulada **Tecnologia e Educação** no âmbito do curso de Pedagogia. Esta disciplina, ofertada no 5º semestre do curso e compartilhada com acadêmicos das demais licenciaturas da Universidade Feevale, envolve 50h de atividades presenciais, além de 50h de atividades de prática de ensino. A disciplina constitui um espaço para a reflexão e para a vivência de experiências no uso das tecnologias digitais no âmbito escolar.

A proposta da disciplina busca inspiração no conceito de *design* a partir de perspectiva de Schön (2000), que é, conforme o autor, “o

processo fundamental do talento artístico em todas as profissões” (p. 43). Schön (2000) usa o termo talento artístico profissional para se referir “aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (p. 29). Portanto, os alunos-professores, acadêmicos em processo de formação do curso de Pedagogia, são vistos como *designers* e, portanto, construtores de artefatos a partir de um processo de reflexão-na-ação. A reflexão-na-ação envolve, necessariamente, experimentação. Os artefatos, nesse caso, são digitais.

Assim, este artigo tem por objetivo compartilhar a sequência de atividades<sup>2</sup> de aprendizagem (ZABALA, 1998) desenvolvidas no contexto da disciplina Tecnologia e Educação, a fim de oportunizar aos acadêmicos a construção de um percurso de aprendizagem baseado na perspectiva de reflexão-na-ação.

Portanto, a seção 2 apresenta a proposta metodológica que embasa a organização da disciplina, a partir do conceito de *design* (SCHÖN, 2000); a seção 3 detalha o percurso de aprendizagem proposto, mostrando os artefatos digitais produzidos como resultados do processo de aprendizagem dos acadêmicos; por fim, na seção 4, as considerações finais.

---

<sup>2</sup> Uma sequência de atividades é entendida como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (ZABALA, 1998, p. 18), e a forma como o professor configura as sequências de atividades é entendida como um dos traços mais evidentes que determinam os diferenciais da prática educativa.

## 2 O PROCESSO DE DESIGN NO CONTEXTO DA DISCIPLINA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Schön (2000, p. 41) destaca que “nossa visão do trabalho do ensino prático e das condições do processo apropriados a ele depende, em parte, de nossa visão dos tipos de saber essenciais à competência profissional”. Conceber o conhecimento profissional como a aplicação rotineira de fatos, regras e procedimentos da bagagem profissional leva a inferir que o “trabalho do instrutor será comunicar e demonstrar a aplicação de regras e operações aos fatos da prática” (SCHÖN, 2000, p. 41). Entretanto, Schön (2000, p. 40) aponta que nesta estrutura “há pouco espaço para o talento artístico profissional”.

Por outro lado, há situações “nas quais o problema não fica inicialmente claro e não há uma equivalência óbvia entre as características das situações e o conjunto de teorias e técnicas disponíveis” (SCHÖN, 2000, p. 37). Nesse caso, os fatos, regras e procedimentos conhecidos são insuficientes e é necessário “pensar como um” profissional, ou seja, “em uma atividade de ensino prático desse tipo, presume-se haver uma resposta certa para qualquer situação” (SCHÖN, 2000, p. 41).

Entretanto, Schön (2000) destaca “que o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta” (p. 41) e, portanto, propõe uma epistemologia da prática sob a perspectiva da reflexão-na-ação. Nesse caso, “o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional”

(p. 38). O ensino prático reflexivo, na perspectiva de Schön (2000) se constitui a partir do *design*, envolvendo complexidade e síntese. Um *designer* é “alguém que converte situações indeterminadas em determinadas (SCHÖN, 2000, p. 44), ou seja, a partir de situações que são, ao menos em parte, incertas, mal-definidas, complexas, bagunçadas, os “*designers* constroem e impõem sua própria coerência” (SCHÖN, 2000, p. 44). Entretanto, além de refletir-na-ação é importante refletir sobre a reflexão-na-ação, de modo a produzir novos repertórios de prática.

É relevante destacar que, conforme Schön (200, p. 123), “uma prática com caráter de *design* é passível de ser aprendida, mas não de ser ensinada, por métodos de sala de aula”, especialmente aulas expositivas e palestras, é preciso oportunizar espaços de experimentação. Nesse contexto, a *performance* do professor evidencia o seu conhecer-na-ação, conceito usado por Schön (2000) para descrever o ato de conhecer “que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis” (p. 31). Assim, o diálogo entre o professor e o aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem oportuniza a reflexão-na-ação para ambos sujeitos, o professor (re)constrói o seu conhecer-na-ação a partir da interação e o aluno, por sua vez, “tenta construir e testar os significados do que vê e ouve” (SCHÖN, 2000, p. 128).

Entretanto, Pimenta (2006), em um estudo crítico sobre o conceito de professor reflexivo, enfoca que o saber docente não envolve apenas a prática, mas também é nutrido pelas teorias

da educação e, assim, “a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada” (p. 24). Dessa forma, possibilita aos professores diferentes perspectivas de análise, para que “compreendam os contextos históricos, sociais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2006, p. 24). Pimenta (2006) destaca que o movimento de reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, proposto por Schön (2000), “abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar de professor-pesquisador de sua prática” (PIMENTA, 2006, p. 20).

Portanto, no contexto da disciplina Tecnologia e Educação, as atividades propostas buscam oportunizar, aos acadêmicos em formação, processos de reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, a partir da articulação entre teoria e prática.

Conforme dito anteriormente, a disciplina contempla 100h de atividade. As aulas presenciais (50h) caracterizam-se por oficinas, onde os alunos são convidados (desafiados?) a conhecer o contexto de uso das TIC nas escolas brasileiras, a compreender as diferentes abordagens do uso das TIC na educação, a conhecer diferentes experiências de práticas de ensino com tecnologias<sup>3</sup>, a navegar por

---

<sup>3</sup> Destaca-se a articulação com a pesquisa científica realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa em Informática na Educação (Feevale/CNPq), especialmente dos projetos desenvolvidos junto ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e do Mestrado Profissional em Letras.

diferentes *sites* e repositórios de objetos de aprendizagem, e a explorar diferentes aplicações *web*, integrando o uso de diferentes dispositivos digitais, como computadores de mesa (*desktop*) ou dispositivos móveis, como computadores portáteis (*laptops/notebooks*), celulares (*smartphones*) e *tablets*. As atividades de prática de ensino (50h), caracterizam-se pelo desenvolvimento de artefatos digitais, oficinas para a comunidade acadêmica e por docência na Educação Básica em situação de aprendizagem envolvendo tecnologias digitais.

### 3 O PERCURSO DE APRENDIZAGEM

A sequência de atividades proposta para a disciplina Tecnologia e Educação se inspira na proposta de epistemologia da prática (SCHÖN, 2000) e na perspectiva do professor enquanto pesquisador de sua própria prática, problematizando os resultados a partir da articulação com a teoria (PIMENTA, 2006).

A disciplina se organiza a partir de dois projetos: Trilhas de aprendizagem e Práticas pedagógicas com tecnologias digitais na Educação Básica. Ao final de cada projeto, há um exercício de reflexão sobre a reflexão-na-ação, ou seja, o ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada “pode conformar indiretamente nossa ação futura” (SCHÖN, 2000, p. 36). Na perspectiva do professor enquanto pesquisador (PIMENTA, 2006), é importante que este processo de reflexão do sujeito sobre a sua experiência, seja balizado por teorias da educação.

#### 3.1 TRILHAS DE APRENDIZAGEM

O primeiro projeto, intitulado Trilhas de Aprendizagem, tem por objetivo aproximar o acadêmico de experiências na área de Informática na Educação, a partir da articulação entre diferentes ações: debate sobre o contexto do uso das tecnologias digitais na sala de aula, análise de casos de uso de tecnologias digitais no contexto educativo, análise de aplicativos para *tablets* e *smartphones*, pesquisa de objetos de aprendizagem em repositórios e *sites*, exploração de diferentes aplicações *web*.

Durante os encontros presenciais físicos semanais, são desenvolvidas diferentes oficinas, onde os alunos têm a oportunidade de vivenciar propostas envolvendo o uso de tecnologias digitais no contexto educativo. Dessa forma, o conhecer-na-ação do professor mobiliza a reflexão-na-ação do acadêmico. Exemplos de atividades incluem o uso de QR-Codes e propostas colaborativas utilizando o mural colaborativo Padlet ([padlet.com](http://padlet.com)) e GoogleDrive ([drive.google.com](http://drive.google.com)). Além disso, diferentes aplicações *web* são exploradas pelos alunos, na perspectiva técnica, a fim de conhecer e analisar possibilidades e limitações, como também na perspectiva pedagógica, a fim de analisar o potencial de integração em atividades curriculares, especialmente para público da Educação Básica. Algumas aplicações *web* analisadas incluem: Pixon.com (construção de histórias em quadrinhos), Prezi.com (elaboração de apresentações), Tiki-toki.com (linha do tempo 2D e 3D); Thinkling.com (imagens com itens

clicáveis), Piktochart.com (elaboração de infográficos), Padlet.com e Lino.it (mural colaborativo), Powtoon.com (animações), GoogleDrive, incluindo textos, apresentações e formulários, entre outras. O trabalho na perspectiva de oficinas e exploração livre orientada de aplicações *web* possibilita que o estudante possa fazer o seu percurso de aprendizagem.

As atividades de prática, realizadas a distância, envolvem o desenvolvimento de oficinas para a comunidade acadêmica e a

produção de artefatos digitais. As oficinas são elaboradas em grupos e tem por objetivo compartilhar, com a comunidade acadêmica, especialmente alunos de Licenciatura, o potencial de uso determinada aplicação. A proposta da oficina foca em uma perspectiva técnica, onde há necessidade de apropriação do funcionamento da ferramenta, aliada a uma reflexão sobre a possibilidade de uso na educação. Cada grupo desenvolve um artefato digital complementar a sua oficina e esse material é compartilhado, conforme Figura 1.

**Oficinas**  
Publique aqui o link do material das oficinas.

**Eduardo, Carla e Janaina**  
Fábrica de Aplicativos: Você também poder fazer o seu!  
Na oficina a ser realizada no dia 31 de outubro, das 9 h as 12 h, ensinaremos os visitantes a criar seu próprio aplicativo, instruindo-os passo-a-passo de como desenvolver um app que pode ser utilizado a qualquer hora e em qualquer lugar.  
Os acadêmicos realizadores da oficina, Eduardo Lopes, Carla Bethânia da Silva e Janaina A. P. de Oliveira, estudam na disciplina de Tecnologia e Educação, e têm orientação da professora Patricia Scherer Bassani.  
Segue abaixo o link do site onde se fabricam apps, e um segundo link contendo um exemplo de app criado pelos acadêmicos, onde criaram uma galeria virtual de artes.  
<http://fabricadeaplicativos.com.br/>  
<http://app.vc/galeriadeartes>

**Carina dos Santos, Cristina Cavalheiro, Ivete Marx Petry e Karin Friedrich**  
Nosso grupo desenvolveu uma apresentação, utilizando o Prezi como ferramenta, sobre a qual buscamos fazer uma breve explanação sobre o mesmo, mas focando principalmente na inserção de mídias diversas, como imagens, vídeos e áudios. Na oficina a ser realizada no dia 07 de novembro, das 09h às 12h, estaremos focados em demonstrar a dinâmica e simplicidade desta ferramenta, promovendo aos visitantes uma oportunidade para explorar o universo de possibilidades que o Prezi oferece. As acadêmicas realizadoras da oficina são Carina dos Santos, Cristina Cavalheiro, Ivete Marx Petry e Karin Friedrich e cursam a disciplina de Tecnologia e Educação, sob a orientação da Professora Patricia Scherer Bassani. Abaixo, segue o link do da apresentação desenvolvida. Confira:  
[http://prezi.com/ybzb1gz-qjlf/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=exoshare](http://prezi.com/ybzb1gz-qjlf/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=exoshare)

**Franciele, Michele e Filipe**  
A nossa oficina será realizada no dia 31 de outubro de 2015, das 9h as 12h na Universidade Feevale, sobre o uso da ferramenta LINOIT. Somos todos acadêmicos de História e vamos mostrar ideias de compartilhar materiais e conteúdos produzidos ao longo do tempo, por colegas, professores, alunos nas disciplinas e focando principalmente da nossa. Com os visitantes iremos aplicar os conceitos básicos do uso do Linoit e auxiliar no uso da ferramenta. Nosso trabalho está disponível em <http://linoit.com/users/michelerocha/canvases/Tecnologia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o>

**Trilha Ecológica: Explorando o QR-Code**  
Acadêmicos: Fernanda, Jennifer, Lennon, Luana, Luana M., Priscila e Yohana.  
Curso: Ciências Biológicas.  
Disciplina: Tecnologia e Educação.  
Para demonstrar as funções da ferramenta, elaboramos o que chamamos "Trilha Ecológica" nas dependências da Universidade Feevale.  
O nosso objetivo é demonstrar para os demais acadêmicos das diversas licenciaturas como utilizar o QR-CODE como ferramenta tecnológica de Visando assim aulas mais dinâmicas onde a participação do aluno seja frequente para uma melhor apropriação do conteúdo estudado, além de proporcionar a ele estar em contato com novas tecnologias.  
[http://prezi.com/ofap2wpqxog8/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=rc=exoshare](http://prezi.com/ofap2wpqxog8/?utm_campaign=share&utm_medium=rc=exoshare)

**Oficina: Jogos digitais para crianças**  
A oficina ocorreu em 07/11/15 no laboratório Hydrus, na Universidade Feevale Campus I, tendo como objetivo, trazer aos pequenos da educação infantil e séries iniciais conceitos básicos sobre os Jogos digitais, traçando uma linha do tempo, do surgimento dos mesmos até os dias atuais. Para finalizar, propomos a produção de jogos e animações simples, utilizando ferramentas acessíveis à todos, como o Word e o PowerPoint, assim como alguns sites disponíveis na Web.  
Link: [http://pt-br.padlet.com/mm\\_pedrolo/mlcugilbpwj](http://pt-br.padlet.com/mm_pedrolo/mlcugilbpwj)  
Integrantes: Katia, Marcia, Michele e Larissa.

**Bruna, Evandro, Monyque, Natália**  
Oficina dia: 07/11  
Educação Física e Tecnologia  
[http://prezi.com/6lm4snfayfge/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=exoshare](http://prezi.com/6lm4snfayfge/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=exoshare)

**Jornal Tetit**  
Oficina do dia 07/11  
Nomes: Isabela, Tamara, Tais, Thais C. e Everton  
<http://www.jornaltetit.jex.com.br/>

**Blogs**  
<http://novasferramentaseducacao2015.blogspot.com.br/>  
Oficina do dia 07/11  
Nomes: Giovanna Dal Prá; Andréia Santos; Denlan Denis dos Santos

**Solange Schneider, Lane de Oliveira, Pedro Otávio, Carol Buffon, Nilda Griza Di Carli e Rita Cruz.**  
<http://potaviodeoliveira/worshoppadlet>  
Oficina do dia 11/11

**Prezi - para iniciantes'**  
Apresentando o futuro das apresentações em computador, diga adeus à monotonia dos slides

Figura 1 – Compartilhamento de artefatos digitais desenvolvidos para as oficinas

Fonte: Disponível em: <<http://pt-br.padlet.com/patriciab/rwcqzwl4dye>>.

O processo de reflexão sobre a reflexão-na-ação realizada por cada sujeito ao longo do projeto é documentado por meio de uma trilha de aprendizagem. Conforme Schoonenboom e Levene (2007) as trilhas são desenvolvidas em espaços onde há uma grande quantidade de material e, nesse contexto, muitas rotas são possíveis. Além disso, é importante destacar que a rota seguida por determinado sujeito cobre apenas parte do conjunto de materiais

disponíveis. Portanto, cada sujeito percorre a sua trilha e assim, torna-se *co-designer* da proposta da disciplina. A trilha de aprendizagem individual é documentada em uma aplicação *web* e pode ser acessada publicamente na internet.

A Figura 2 mostra a trilha-exemplo, elaborada pela professora, detalhando a proposta de atividade. A Figura 3 mostra o resultado coletivo do processo individual de reflexão sobre a reflexão-na-ação.

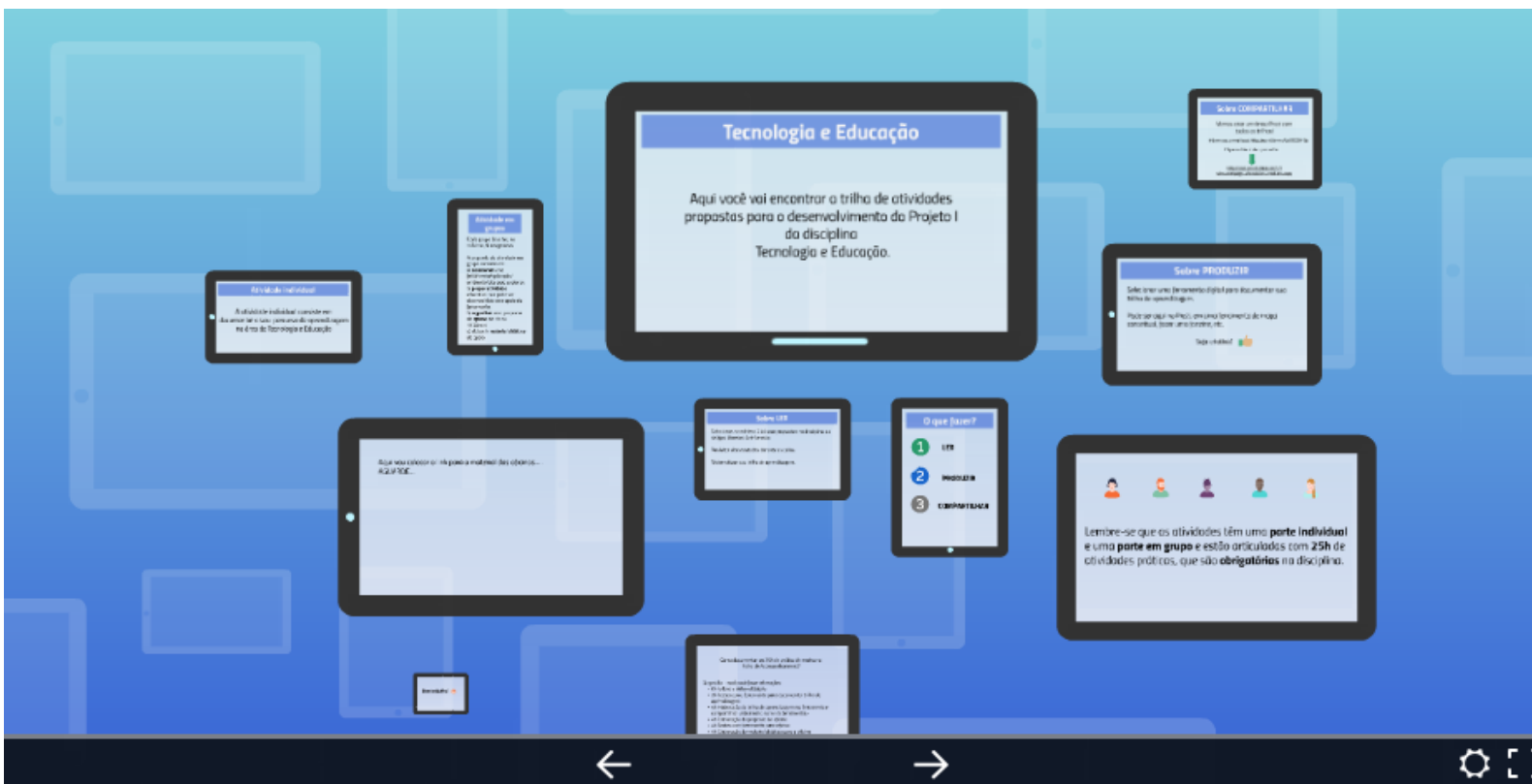


Figura 2 – Trilha-exemplo elaborada pela professora

Fonte: Disponível em: <[http://prezi.com/puhdtsqikazx/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/puhdtsqikazx/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share)>.



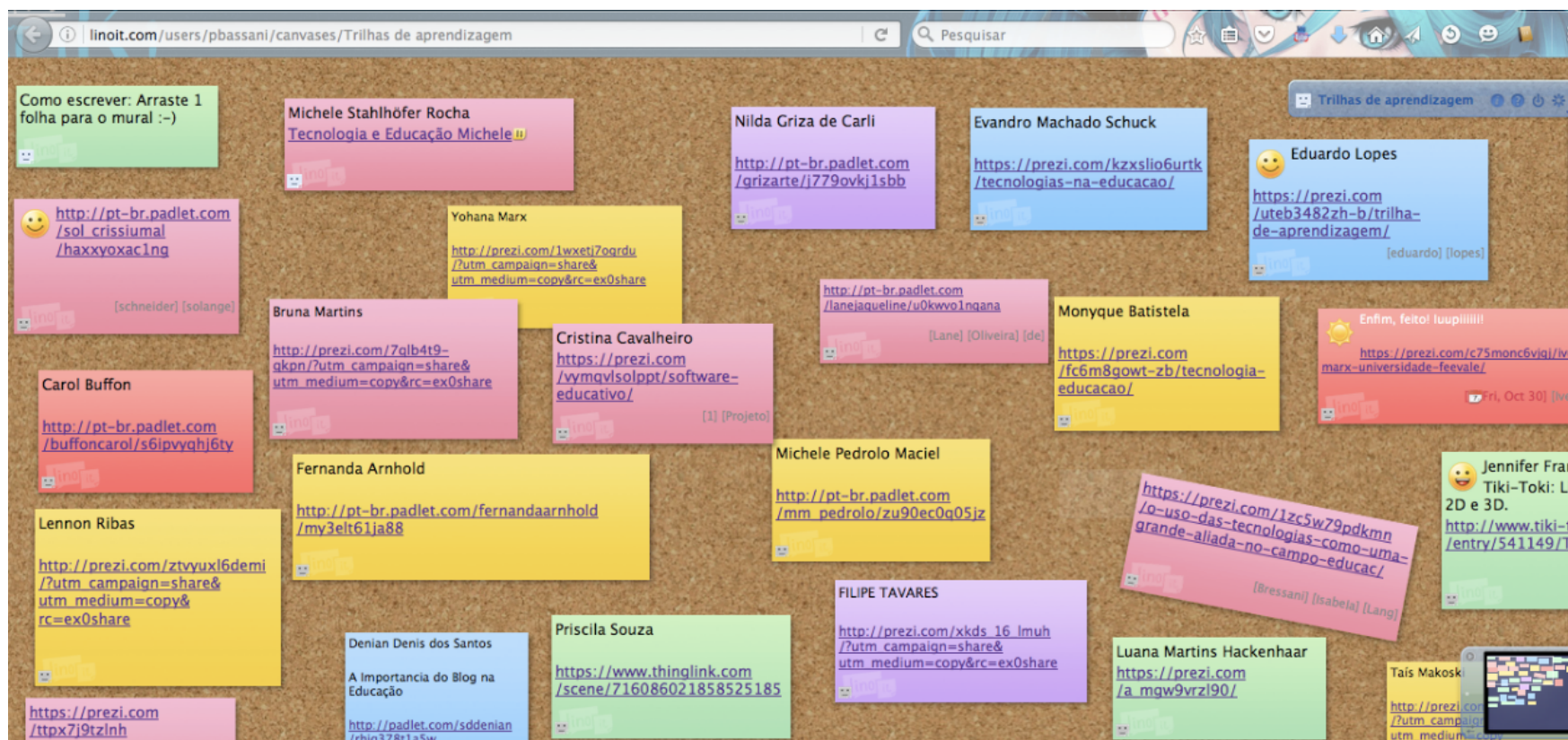


Figura 3 – Mural coletivo para compartilhamento das trilhas de aprendizagem  
Fonte: Disponível em: <<http://linoit.com/users/pbassani/canvases/Trilhas%20de%20aprendizagem>>.

Cada trilha de aprendizagem é um artefato digital único, que reflete o percurso de aprendizagem de cada aluno. As trilhas de aprendizagem diferem-se na abordagem, no conteúdo e também em função da ferramenta escolhida para o registro, conforme mostram as Figuras 4 a 8.

thinglink.. For example, one direction SEARCH

BROWSE LEARN MORE EDU LOG IN JOIN NOW!

## TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO - PRISCILA SOUZA

**A**

**B**

Dentre as diversas opções de ferramentas aprendidas na disciplina de Tecnologia e Educação, temos algumas opções das quais mais achei interessante para serem utilizadas em sala de aula, sendo elas o PADLET, GERADOR DE QR CODE, PREZI, GOOGLE FORMULÁRIOS e o THINGLINK que é a ferramenta que está sendo utilizada para esta apresentação.

TOCAR

PARTILHAR

ECRã INTEIRO

Figura 4: Trilha de aprendizagem elaborada com a ferramenta web Thinglink  
Fonte: Disponível em: <<https://www.thinglink.com/scene/716086021858525185>>.



**TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO - LARISSA**

**15 passos para adotar tecnologias em sala de aula**  
<http://porvir.org/15-passos-para-adotar-tecnologias-em-sala-de-aula/>

**Formulários do google**  
 Ferramenta anexa ao google que nos permite criar formulários, selecionando perguntas objetivas e descritivas, podendo também ser compartilhado para aqueles que responderão o questionário

**Piktochart**  
 O PikToChart é um serviço online que oferece recursos para que os usuários criem seus próprios infográficos totalmente personalizáveis. Através de modelos, você pode montar seu documento da forma como quiser, inserindo gráficos, figuras, formas e textos. É preciso registrar-se para usar o PikToChart e sua versão gratuita permite acesso a cinco modelos base.



**Padlet**  
 Padlet é um serviço online que traz um painel para você montar do jeito que quiser. Ele funciona como um quadro livre para você ilustrar da maneira que julgar mais adequada. O serviço permite adicionar texto, fotos, links, vídeos e tudo o que a sua criatividade solicitar para expressar o seu estilo.  
<http://www.youblisher.com/p/658529-Roteiro-Padlet/>  
 Trabalho em grupo criado no padlet.  
[http://pt-br.padlet.com/mm\\_pedrolo/mlcugliipwzj](http://pt-br.padlet.com/mm_pedrolo/mlcugliipwzj)



**Pixton**  
 O Pixton é um aplicativo Web 2.0 que te ajuda, através de ferramentas de arrastar e soltar, a criar quadrinhos rapidamente, grátis e ainda por cima com uma qualidade fantástica.  
<http://gfsolucoes.net/criar-historias-em-quadrinhos-pixton/>



**Prezi**  
 O Prezi é um software on-line para a criação de apresentações não lineares, uma alternativa ao Power Point. Ele não necessita de slides para fornecer uma apresentação completa. Tudo é apresentado em uma estrutura única.  
<https://prezi.com/aqidydp4xar/tutorial-prezi-em-portugues-aprenda-a-utilizar-em-15-minutos/>



**QR Code**  
 O que é QR CODE: QR code, ou código QR, é a sigla de "Quick Response" que significa resposta rápida. QR code é um código de barras, que foi criado em 1994, e possui esse nome pois dá a capacidade de ser interpretado rapidamente pelas pessoas.



**Fabrica de aplicativo**  
 É uma plataforma que permite a criação de aplicativos por qualquer pessoa.





Figura 5 – Trilha de aprendizagem elaborada na ferramenta Padlet  
 Fonte: Disponível em: <<http://pt-br.padlet.com/laravivan/pshb6prml146>>.



Figura 6 – Trilha de aprendizagem desenvolvida na ferramenta Piktochat  
Fonte: Disponível em: <<https://magic.piktochart.com/output/8766633-untitled-infographic>>.



Figura 7 – Trilha de aprendizagem elaborada na ferramenta Tiki-Toki

Fonte: Disponível em: <<http://www.tiki-toki.com/timeline/entry/541149/Tecnologia-e-Educao/>>.





Figura 8 – Trilha de aprendizagem elaborada na ferramenta Prezi  
Fonte: Disponível em: <<https://prezi.com/uteb3482zh-b/trilha-de-aprendizagem/>>.

A análise das diferentes trilhas produzidas pelos alunos reflete os diferentes interesses teóricos e práticos e, portanto, torna o currículo mais aberto, não limitado aos conteúdos indicados no plano de ensino da disciplina. Portanto, assim como destacam Schoonenboom e Levene (2007), uma parte do currículo emerge das interações entre os alunos e o ambiente de aprendizagem.

### 3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O segundo projeto, intitulado Práticas pedagógicas com tecnologias digitais na Educação Básica, envolve a efetiva atuação do aluno em práticas com tecnologias no contexto da sala de aula.

Durante os encontros presenciais físicos semanais diferentes relatos de experiência com uso de tecnologias digitais na sala de aula são analisados. Os relatos podem ser em forma de palestras de professores convidados, artigos publicados em revistas científicas, registros em blogs de escolas e/ou professores, além de experiências compartilhadas entre os alunos da turma. Resultados de pesquisa acadêmica realizadas na Universidade Feevale também são compartilhados. Ao longo deste processo os alunos começam a delinear a prática a ser desenvolvida na escola.

A atividade de prática, desenvolvida a distância, envolve o planejamento e o desenvolvimento de artefatos digitais para uso na sala de aula e o efetivo envolvimento em atividade de docência na Educação Básica com uso de tecnologias digitais.

Importante destacar que a prática de ensino com foco na sala de aula iniciou em 2015/02. Anteriormente, a atividade envolvia apenas o planejamento de atividades de aprendizagem com tecnologias e o desenvolvimento de artefatos digitais como material complementar. Schön (2000) apresenta o conceito de mundo virtual para fazer referência ao contexto da experimentação. Para ele, “os mundos virtuais são contextos de experimentação nos quais os profissionais podem suspender ou controlar alguns impedimentos cotidianos à reflexão-na-ação” (p. 69). Entretanto, a partir de 2015/02 os alunos são envolvidos em uma proposta de reflexão-na-ação que se efetiva com a prática na escola.

O registro da atividade de prática acompanhado da reflexão sobre a reflexão-na-ação é compartilhado com os colegas, por meio de um artefato digital e apresentação oral. O material produzido pelos acadêmicos documenta a proposta desde o planejamento até a prática efetiva em sala de aula, e destaca as facilidades e as dificuldades encontradas nesse processo. Nesse momento, o aluno vivencia o processo de pesquisa, uma vez que ele analisa os resultados de sua prática à luz dos estudos teóricos realizados.

A documentação pedagógica produzida pelos acadêmicos fica disponível na *web* e é utilizada como material de referência para a próxima turma. Portanto, as diferentes experiências compartilhadas podem ser utilizadas como fonte de pesquisa, constituindo um banco de dados de práticas educativas. As Figuras 9 e 10 mostram exemplos dos artefatos produzidos e compartilhados.

# Aula de Educação Física com tecnologia

**Objetivo da atividade**

A atividade objetiva desenvolver em nossos alunos competências relacionadas à cidadania e para que exista uma competição entre os alunos, desenvolvendo jogos, sendo que todos os alunos que tenham participado serão premiados com uma cartela com o título de "Tecnologia Física" e também os alunos que estiverem no topo da classificação serão premiados com um diploma personalizado.

**Proposta da atividade**

Inicialmente a atividade proposta aos alunos será uma trilha feita com o aplicativo QR Code, porém, como dias antes da realização da atividade ser realizado com os alunos, a escola nos comunicou que não teria internet no dia da atividade. Precisamos então nos reorganizar para que a atividade fosse realizada no turno noturno.

**Algumas imagens da realização prática**

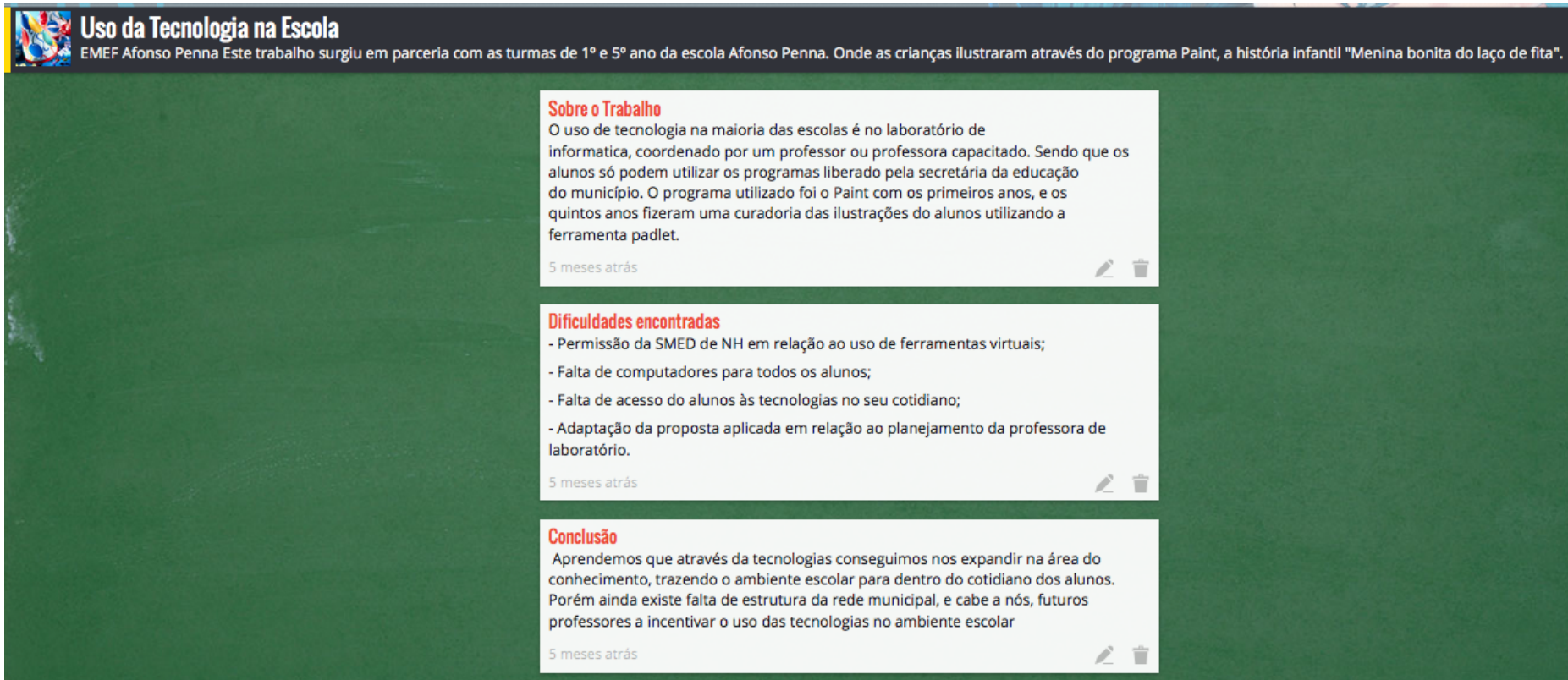
**Plano de aula e material de apoio**

Plano de aula e material de apoio para a atividade, incluindo o roteiro de atividades, o plano de aula e o material de apoio. O plano de aula foi elaborado no formato de uma cartela, com o objetivo de facilitar a organização da aula e a avaliação dos alunos. O material de apoio inclui vídeos, imagens e textos que auxiliam na compreensão dos conceitos abordados na aula.

**Plano de aula e material de apoio**

Plano de aula e material de apoio para a atividade, incluindo o roteiro de atividades, o plano de aula e o material de apoio. O plano de aula foi elaborado no formato de uma cartela, com o objetivo de facilitar a organização da aula e a avaliação dos alunos. O material de apoio inclui vídeos, imagens e textos que auxiliam na compreensão dos conceitos abordados na aula.

Figura 9: Documentação pedagógica de atividade na área de Educação Física elaborada no Prezi  
 Fonte: Disponível em: <[https://prezi.com/c-fosqmsr7hr/untitled-prezi/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](https://prezi.com/c-fosqmsr7hr/untitled-prezi/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)>.



**Uso da Tecnologia na Escola**  
EMEF Afonso Penna Este trabalho surgiu em parceria com as turmas de 1º e 5º ano da escola Afonso Penna. Onde as crianças ilustraram através do programa Paint, a história infantil "Menina bonita do laço de fita".

**Sobre o Trabalho**  
O uso de tecnologia na maioria das escolas é no laboratório de informática, coordenado por um professor ou professora capacitado. Sendo que os alunos só podem utilizar os programas liberado pela secretária da educação do município. O programa utilizado foi o Paint com os primeiros anos, e os quintos anos fizeram uma curadoria das ilustrações do alunos utilizando a ferramenta padlet.

5 meses atrás

**Dificuldades encontradas**

- Permissão da SMED de NH em relação ao uso de ferramentas virtuais;
- Falta de computadores para todos os alunos;
- Falta de acesso do alunos às tecnologias no seu cotidiano;
- Adaptação da proposta aplicada em relação ao planejamento da professora de laboratório.

5 meses atrás

**Conclusão**  
Aprendemos que através da tecnologias conseguimos nos expandir na área do conhecimento, trazendo o ambiente escolar para dentro do cotidiano dos alunos. Porém ainda existe falta de estrutura da rede municipal, e cabe a nós, futuros professores a incentivar o uso das tecnologias no ambiente escolar

5 meses atrás

Figura 10 – Documentação pedagógica na área de Artes e Literatura elaborada no Padlet

Fonte: Disponível em: <<http://pt-br.padlet.com/potaviodeoliveira/gygfhra78k2>>.

Algumas atividades de aprendizagem desenvolvidas nas escolas de Educação Básica, durante as atividade de prática de ensino, envolveram a produção de artefatos digitais, que também estão disponíveis na *web*, como mostram as Figuras 11 e 12.



Figura 11 - Resultado da atividade realizada com os alunos de 7º ano  
Fonte: Disponível em: <<https://www.thinglink.com/scene/725144260864638977>>.



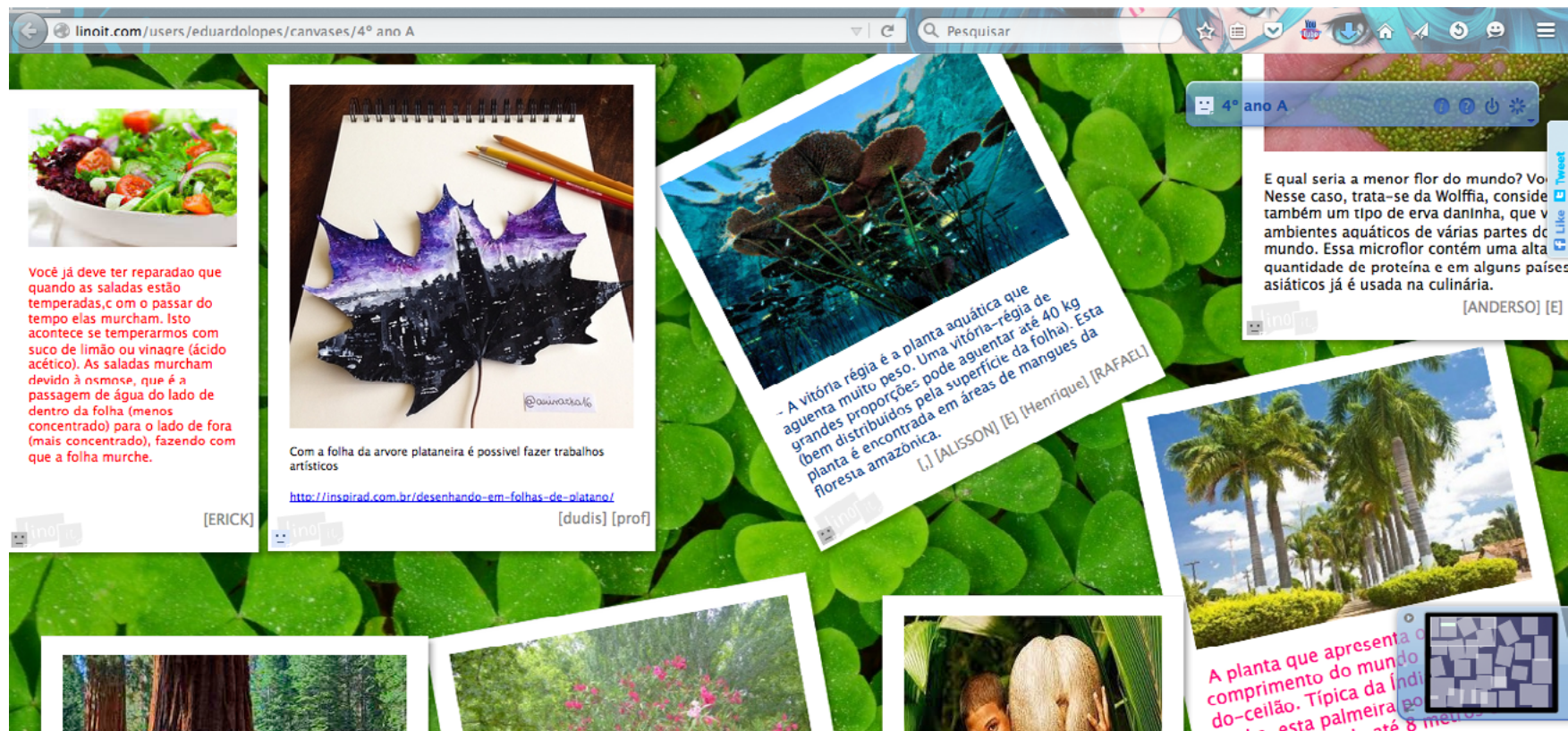


Figura 12 – Resultado da atividade desenvolvida os alunos do 4º ano  
Fonte: Disponível em: <<http://linoit.com/users/eduardolopes/canvases/4%C2%BA%20ano%20A>>.

Ao longo dos projetos desenvolvidos na disciplina, que envolvem o registro das trilhas de aprendizagem e a documentação das atividades desenvolvidas no contexto da Educação Básica, percebe-se que os alunos exercitam as ações de produzir, distribuir e compartilhar, princípios fundamentais do ciberespaço (LEMOS, LEVY, 2010). Nessa perspectiva, o aluno-professor vivencia o processo de autoria.

Além disso, entende-se que a proposta da disciplina vai ao encontro das necessidades levantadas pelas pesquisas TIC Educação, uma vez que o percurso de aprendizagem busca oportunizar aos alunos o conhecimento técnico aliado a um processo de reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, a fim de analisar as diferentes possibilidades e limitações de várias ferramentas e aplicações *web*, para a produção de conteúdo e para processos de interação e comunicação na internet.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO-NA-AÇÃO

O presente artigo teve como objetivo compartilhar a sequência de atividades de aprendizagem desenvolvidas no contexto da disciplina Tecnologia e Educação. A disciplina, organizada sob a perspectiva da epistemologia da prática (SCHON, 2000) e na perspectiva do professor enquanto pesquisador de sua própria prática (PIMENTA, 2006), busca oportunizar aos acadêmicos a construção de um percurso de aprendizagem baseado na reflexão-na-ação e na reflexão sobre a reflexão-na-ação, a partir da articulação teoria e prática.

Do ponto de vista dos acadêmicos, percebe-se que eles têm a


oportunidade de vivenciar as ações de produzir, distribuir e compartilhar, que são os princípios fundamentais do ciberespaço (LEMOS, LEVY, 2010). O percurso de aprendizagem é registrado por meio de artefatos digitais de acesso público e este material pode ser visualizado e consultado pela turma atual e também pelas próximas turmas. Portanto, os alunos tornam-se *co-designers* da proposta da disciplina.

Do ponto de vista do professor, o processo de reflexão-na-ação e de reflexão da reflexão-na-ação que acontece por meio das interações com os alunos faz com que o *design* da disciplina seja constantemente (re)avaliado e (re)organizado. Além disso, alguns desafios ainda precisam ser superados. Um grande desafio consiste em organizar todo o material digital produzido pelos alunos e compartilhado em diferentes aplicações *web*. O conjunto de artefatos digitais desenvolvidos no âmbito da disciplina podem ser organizados a fim de constituir um banco de práticas educativas. Outro desafio consiste em envolver os alunos em uma comunidade de aprendizagem na *web*, para que eles possam continuar o processo de compartilhamento de artefatos digitais, experiências e reflexões para além do espaço da sala de aula da disciplina de Tecnologia e Educação. Uma proposta seria criar um grupo no Facebook ou ainda explorar o potencial de formação de redes do Twitter.

Por fim, espera-se que as experiências vivenciadas na disciplina possam efetivamente mobilizar práticas com tecnologias no contexto da Educação Básica ao longo do processo de formação, especialmente nos espaços de prática e estágio supervisionado, a fim de superar as limitações apontadas pelas pesquisas nacionais.

## REFERÊNCIAS

- BASSANI, Patricia. B. Scherer; BARBOSA, Débora N. F.; ELTZ, P. T. Práticas pedagógicas com a web 2.0 no ensino fundamental. **Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 2, Passo Fundo, p. 286-300, jul./dez. 2013.
- CONOLE, Grainne. **Designing for learning in an open world**. UK: Springer, 2013.
- LEMOS, Andre, LEVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHOONENBOOM, Judith; LEVENE, Mark. The perfect start for a trail. In: SCHOONENBOOM, Judith et al. **Traisl in education**: technologies that support navigational learning. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2007.
- TIC EDUCAÇÃO 2011. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.
- TIC EDUCAÇÃO 2012. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.
- TIC EDUCAÇÃO 2013. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.
- TIC EDUCAÇÃO 2014. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <[http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Educacao\\_2014\\_livro\\_eletronico.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf)>.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**, Porto Alegre, Artmed, 1998.



# **O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA, UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA**

## **CRISTIANE RAMOS VIEIRA**

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale. Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino. Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional (FAPA), Mestre e Doutora em Educação na linha de Teorias e Culturas em educação e Formação de professores (PUCRS). E-mail: cristianerv@feevale.br.

## I INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por desafios cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, quer seja nos contextos individuais, coletivos, informais ou profissionais. São intensos e dinâmicos os processos de mudanças e inovações incorporados ao dia a dia dos indivíduos, sobretudo devido à transformação da ciência, à evolução da tecnologia e à diversificação dos processos de comunicação de uma sociedade globalizada.

Casanova (2006) destaca que a educação, como subsistema social, é fortemente condicionada pelas circunstâncias contextuais que caracterizam sua época, além de influenciá-las decisivamente, pensando-se que cada modelo de produção requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores. Necessidade esta que afeta diretamente as instituições de ensino em seu papel de formação do profissional e cidadão exigido pela sociedade atual. Tal tendência é facilmente percebida no âmbito da educação superior, que, desafiada a se transformar para atender às necessidades da nova configuração social, passa por um movimento intenso de discussão sobre seu sentido e suas funções, bem como de busca por novos modelos e concepções que permitam o enfrentamento dos novos desafios e demandas.

No conjunto das necessidades impostas pelas sociedades em que elas operam, tanto pelo processo de transformação global em todos os contextos, como pelas necessidades que implicam e determinam muitos desafios e possibilidades com relação ao futuro, surgem questionamentos acerca da importância e influência da universidade, seu papel e espaço, em um período de constantes mudanças.

No enfrentamento desses desafios, o ensino superior e a própria docência universitária colocam-se em posição de discussão e análise, buscando alternativas e fomentando processos de inovação de suas políticas de formação, no intento de abarcar os padrões de excelência e qualidade que orientam e norteiam, na contemporaneidade, as instituições de ensino superior nesta condição.

Sobre alguns desses desafios da Universidade, Goergen (2002, p. 71) diz que

As incertezas que afligem a universidade não são apenas institucionais. Os próprios docentes universitários, como não poderia deixar de ser, encontram-se envolvidos nessa crise de identidade. Invadem-nos de incertezas a respeito do que somos, do que e como devemos ensinar, de quais temas devemos privilegiar em nossas pesquisas, a serviço de quem estamos ou deveríamos estar.

Dessa forma, com o objetivo de analisar as questões que envolvem o ensino superior e as práticas docentes, no sentido de contribuir com os estudos acerca das necessidades impostas a tais práticas, este artigo aborda algumas reflexões acerca dessas temáticas, especialmente das que se relacionam as metodologias

ativas, que se constituem como práticas de sala de aula, onde o aluno é protagonista no seu processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, visando condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011).

Nesse sentido, apresenta-se no presente artigo, uma experiência de prática de metodologias ativas, em uma disciplina de Didática, do curso de Pedagogia da Universidade Feevale, ocorrida no segundo semestre de 2016, entendendo-se que especialmente nessa disciplina, a utilização de práticas que corroborem com um ensino mais inovador e desafiador das competências discentes, podem configurar-se como um espaço genuíno de práxis, onde a ação pode ser determinante na transformação das estruturas sociais, nesse caso, iniciando pelo espaço de sala de aula.

## **2 O ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE**

Pode-se pensar o ensino superior a partir de instituições, que vêm sofrendo profundas transformações, especialmente no final do século XX, quando as novas tendências econômicas e culturais colaboraram para a diversificação de modelos e de instituições.

De acordo com Rossato (2012, p. 15)

A segunda metade do século XX foi profundamente fértil em mudanças no campo social, especialmente nas últimas décadas. As transformações políticas e econômicas

tiveram profunda influência no campo da educação, e as recentes tendências da globalização e do capitalismo trazendo no seu bojo o neoliberalismo e a própria pós-modernidade com todas as suas contestações.

Transformações essas, reflexos de grandes mudanças ocorridas no final do século XX e início deste, cujas tendências econômicas e culturais construíram-se em um cenário específico desenhado no Brasil, por um intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, conduzido pela expansão da economia capitalista, que se apoia política e ideologicamente no paradigma neoliberal e que juntamente com lei de 1996<sup>1</sup> abriram a possibilidade de uma maior diversificação de modelos e de instituições de ensino superior, que se configura hoje pela formação técnica e profissional dos sujeitos em todas as áreas do conhecimento e deve conjuntamente atender a as tais transformações, de forma ativa e sustentada nos paradigmas que envolvem, ainda, a responsabilidade social, a diversidade e a produção de conhecimento, numa situação de complexidade, própria dos novos tempos.

Com relação a essa tarefa, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 103) enfatizam

O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do

---

<sup>1</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).



ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes).

Nessa perspectiva, tem-se na figura do professor um dos atores importantes na configuração dos processos de ensino e aprendizagem e é preciso concebê-lo, como diz Gómez (2001), como um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana afim de compreender as características específicas desses processos, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo. A partir da reflexão é que podem surgir os processos de significação visando ampliar sua compreensão e atuação frente ao ato complexo da docência.

Sacristán (1999) também faz referência à natureza interativa da docência, situada histórica e culturalmente, cujo espaço de ação é a instituição educacional. É ela quem define como o trabalho dos professores deve ser planejado, executado e avaliado. Trata-se de uma organização aberta, de fronteiras porosas e permeáveis a influências múltiplas, como acrescentam Tardif e Lessard (2005). O fazer do professor, a quem cabe concretizar o processo educativo intencional que ocorre em contextos organizacionais específicos, é perpassado por tais características.

Ao professor fica reservado o desafio cotidiano de, especialmente em tempos atuais, dar respostas às demandas

internas e externas em relação à aprendizagem de seus alunos em um espaço de materialização das diversas relações imbricadas ao fazer pedagógico e que exigem, por sua vez, o reconhecimento da importante dimensão da docência e de sua prática, visto que tão importante quanto pensar na oferta de acesso e expansão da educação superior, precisa ser o indivíduo que se deve formar e o próprio processo de formação que precisa ir ao encontro de todo o projeto pedagógico da instituição, bem como garantir aos alunos um espaço reconhecido de aprendizagem.

Nesse sentido, Almeida e Pimenta (2009) também contribuem para a discussão sobre a função da universidade de maneira significativa, ressaltando sua importância e elucidando o que seria o exercício da aprendizagem

Entendemos que a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da aprendizagem, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. [...] Entendemos, portanto, que o sentido da educação é o de possibilitar que todos os seres humanos tenham as condições de serem partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente



construída, e responsáveis pela criação de propostas criadoras visando à superação dos danos causados por essa mesma civilização (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 15-16).

Em busca de uma maior assertividade nesses processos de formação, o ensino universitário vem se reorganizando de forma a pautar a aprendizagem, na relação do aluno com o saber, de maneira que considere a relação do aluno com o mundo. Nessa relação, privilegiar-se-ia uma abordagem de estudo orientada para o significado, ao invés da simples reprodução ou memorização.

Evidenciam-se e justificam-se, assim, o destaque e as discussões cada vez mais crescentes acerca das temáticas que envolvem o ensino superior e a própria formação de professores no cenário nacional.

Pimenta (2006) diz que o ensino – como matriz de referência para a construção do conhecimento e, por sua vez, como um ponto de grande relevância à formação profissional – apresenta-se como uma questão de estudo, especificamente quando se questionam os aspectos: qualidade de ensino, formação para a autonomia ou mercado formação profissional, formação técnica, além de temáticas que referenciam a qualidade do profissional.

Assim, pode-se pensar que o “ensinar” constitui-se em um desafio para a profissão docente no ensino superior, não somente pelo fato de se configurar como uma atividade que requer um planejamento, uma preparação específica em relação a conteúdos e

visão curricular para desenvolver habilidades e competências, mas também na perspectiva de construção de uma identidade docente<sup>2</sup>.

Essa discussão precisa ser mais elaborada, pensando-se no professor como um técnico que ensina determinado conteúdo, sendo que seu papel é bem maior e se constitui dentro de um processo que envolve os saberes da experiência, do conhecimento e de outras dimensões e articulações pedagógicas.

Entende-se então, a necessidade de que essa articulação contextualize-se a partir de uma série de mudanças pela qual vem passando a educação superior em todo o mundo e que, nesse

---

<sup>2</sup> Toma-se aqui o conceito de identidade docente da Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI et. al., 2006) que o coloca como processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor. Notas: Resulta do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas. É na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. Essa relação entre ação docente e realidade social justifica o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente. Segundo Pimenta (2002), ela se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante das tradições e dos significados sociais da profissão; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas e resistem a inovações por conterem saberes válidos às necessidades atuais; do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. A dimensão pessoal fundamenta-se no sentido que cada professor confere a sua atividade docente, o que inclui sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e, principalmente, no que significa para ele ser professor. O estudo da construção da identidade do professor aponta como um dos seus aspectos essenciais a questão dos saberes constitutivos da docência, que inclui a experiência, o conhecimento específico e os saberes pedagógicos (GRILLO, 2000).

sentido, originam novas demandas formativas que recaem sobre as Instituições de Ensino Superior (IES), criando a necessidade de novos cenários e alternativas de formação e práticas de sala de aula.

Dessa forma, as necessidades e transformações nas próprias relações que as pessoas estabelecem com o conhecimento também precisou ser revisto. Mudanças de nível estrutural, programas de acesso e novos serviços não conseguem garantir nem a permanência desse aluno nos espaços acadêmicos, como também muitas vezes não contempla o objetivo-fim de uma instituição de ensino, que, *a priori*, é a aprendizagem.

A necessidade de uma reestruturação do processo de ensino-aprendizagem, no currículo, nas metodologias e nas diferentes relações estabelecidas com o conhecimento ocasionou mudanças significativas na forma como o campo pedagógico se organiza nas instituições e em como o processo educacional acontece.

Percebe-se, que o cenário desse paradigma exige a superação das rígidas estruturas disciplinares e uma atitude mais interativa e reflexiva com relação ao conhecimento, numa complexa interação entre inovação curricular e a abordagem do ensino, aprendizagem e avaliação.

Também é necessário pensar que o conhecimento e a informação de um mundo em rede avança mais rapidamente e, por conta disso, as pessoas precisam estar em processos de aprendizagem durante muito mais tempo de suas vidas do que antes, quando a inserção qualificada no mercado de trabalho apenas exigia

a graduação, já que o campo de conhecimento e as tecnologias permaneciam relativamente estáveis por grandes períodos de tempo, ou seja, mais ainda se faz necessário essa reestruturação, tanto de estruturas como de práticas.

Para corroborar com tal análise, Zabalza (2004) considera que a universidade do século XXI tem de ser pensada e atuar a partir de perspectivas muito diferentes e muito mais abertas às novas dinâmicas da globalização e da formação continuada.

Tal ensejo só será possível na base de uma nova cultura universitária, mais aberta, que permita que as universidades se sintonizem com as novas circunstâncias que caracterizam a vida social dos dias atuais e com as condições sob as quais as pessoas se relacionam e interagem, desafiando cada vez mais as funções do docente.

### **3 O CONCEITO DE METODOLOGIAS ATIVAS E A CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA**

No cenário projetado nesse artigo, se inserem as metodologias ativas de aprendizagem, definidos por Bastos (2006, p.10) como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Ainda segundo o autor o docente através dessas metodologias atua como um facilitador, para que o estudante realize pesquisas, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para alcançar determinados objetivos.

Os processos utilizados pelas metodologias ativas como recurso didático de ensino-aprendizagem, objetivam alcançar e motivar o estudante, que colocado diante uma situação-problema, examina, reflete, contextualiza, pesquisa e ressignifica suas descobertas. Sendo um recurso didático de grande importância, as metodologias ativas, podem favorecer de forma significativa e eficaz, o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno um papel protagonista na produção de seu conhecimento.

Nesse sentido, as metodologias podem despertar e potencializar a curiosidade, à medida que os alunos são submetidos a outras formas de pensar e aprender, a partir de elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor (BERBEL, 2011). Segundo o autor, a implementação dessas metodologias favorece a motivação autônoma quando inclui o fortalecimento da percepção do aluno de ser a origem da própria ação.

Com relação ao papel do professor nos processos de aprendizagem, Tardif (2002, p. 27) nos diz que

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Para Pedro Demo (2004), o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeie ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional.

Neste aspecto, acredita-se que a Universidade pode contribuir de forma significativa nessa transição paradigmática, ao promover ações que propiciem a construção coletiva de uma nova forma de interagir e de trabalhar com o conhecimento; um caminho que conduza à compreensão da complexidade da vida humana, pela construção de um currículo mais flexível, pensado, criado e vivenciado coletivamente. A promoção da flexibilidade do currículo e da organização pedagógica confere ao professor maior autonomia, maior responsabilidade nas estratégias de ensino relativas ao currículo, na sua avaliação, na seleção crítica e na produção de cenários de aprendizagem e materiais curriculares, para o que requer dele, também, formação continuada (VEIGA, 2004).

Mais que possibilitar o domínio dos conhecimentos, há a necessidade de formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática, a buscar, de modo criativo e adequado às necessidades da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia a dia da universidade e no cotidiano. Professores aptos a agregar para si transformações em suas práticas, já que o método tradicional tem se mostrado ineficaz e ineficiente em

função das exigências da realidade social, da urgência em ampliar o acesso escolar e cultural da classe menos favorecida dado o avanço tecnológico e científico. E dentro dessa perspectiva, se insere essa proposta metodológica, organizada em uma disciplina de Didática, no curso de Pedagogia da Universidade Feevale, no segundo semestre do ano de 2016, em uma turma composta de trinta alunas, em média cursando entre o terceiro e o quinto semestre do curso.

#### 4 A PROPOSTA, O MÉTODO E OS RESULTADOS

A proposta metodológica baseou-se na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), um método que o estudante utiliza a situação problema, ou de um tópico de pesquisa, como estímulos para aprender. Após análise inicial do problema, os estudantes defiram seus objetivos de aprendizagem e buscaram as informações necessárias para abordá-lo. Após, discutiram o que encontraram e compartilham o que aprenderam, com uma dinâmica de perguntas e respostas, de forma individual em um primeiro momento e depois coletiva.

Conforme Sakai e Lima (1996), podemos dizer sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas, que ela é

[...] o eixo principal do aprendizado teórico do currículo de algumas escolas de Medicina, cuja filosofia pedagógica é o aprendizado centrado no aluno. É baseado no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos. Embora

não constitua a única prática pedagógica, predomina para o aprendizado de conteúdos cognitivos e integração de disciplinas. Esta metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional.



**Figura 1**  
Fonte: elaborado pela autora

A metodologia seguiu alguns passos, que foram apresentados na sequência da dinâmica as alunas, sendo:

1. Apresentação do problema (leitura pelo grupo);
2. Esclarecimento de alguns termos conceituais pouco conhecidos e de dúvidas sobre o problema;
3. Definição e síntese do problema em discussão, com identificação das áreas ou pontos relevantes;
4. Análise do problema utilizando os conhecimentos prévios (tempestade de ideias – brainstorming);
5. Desenvolvimento de hipóteses para explicar o problema e identificação de lacunas de conhecimento;
6. Definição dos objetivos de aprendizagem e identificação dos recursos de aprendizagem apropriados;
7. Busca de informação e estudo individual;
8. Compartilhamento dos achados da pesquisa e da resolução do problema.

Observa-se que adotando essa metodologia, o professor tem um papel importante, que é permitir que o estudante se aproprie do problema de forma independente e autônoma. Também requer um esforço dos professores, que dela se utilizam, no sentido de propiciar modelos e cenários de ensino que permitam o trabalho e a aprendizagem em níveis adequados de complexidade e relevância. Assim, contempla-se a construção do processo de autonomia, ao mesmo tempo em que busca-se uma série de hipóteses e

possibilidades de resolução do problema, colaborando também para a apropriação do próprio método científico, da constituição da ciência, propriamente dita, nos espaços da sala de aula.

De acordo com Masetto (2001, p. 85),

A sala de aula é o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

Para o entendimento de uma sala de aula voltada a tal concepção de ensino e aprendizagem, portanto, é preciso que o professor tenha uma visão do processo formativo, que tenha claro quais aprendizagens serão necessárias em outros componentes curriculares e que conceitos/ações se relacionam com o seu campo de estudos, articulando, de forma interdisciplinar, os conhecimentos que atravessam o currículo, tornando-os significativos porque passíveis de conexões, lembrando-se que tais práticas podem estar vinculadas a uma ou outra necessidade de mercado e/ou constituírem-se de aporte ao Projeto Pedagógico Institucional vigente.

Observou-se que em todo o processo metodológico, desde a apropriação do problema apresentado, bem como dos processos que

envolveram a discussão dos conceitos, que as alunas se mostraram participativas e envolvidas com as questões propostas, sendo muitas vezes, proativas nos processos que ainda viriam a ser desencadeados durante a aplicação do método, em tempos diferentes de aprendizagem e com características bastante subjetivas com relação a dinâmica, mas bastante participativas e envolvidas com a dinâmica.

Pensando-se no contexto de um novo perfil de estudante de graduação considerado pela diversidade das formas de acesso, de públicos, de interesses e necessidades, rompe-se o modelo único de universidade, característico do século XIX, o que faz com que novas propostas metodológicas valorizem os saberes e experiências e sejam uma motivação importante para a participação mais ativa desse aluno, o que se percebeu claramente com essa experiência.

Percebe-se, nesse sentido, que o cenário desse paradigma exige a superação das rígidas estruturas disciplinares e uma atitude mais interativa e reflexiva com relação ao conhecimento, numa complexa interação entre inovação curricular e a abordagem do ensino, aprendizagem e avaliação e isso mostrou-se bastante evidente nos resultados da proposta, onde todas as alunas, não só atingiram os objetivos propostos da atividade como foram propositivas em várias outras formas de resolução do problema apresentado.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na avaliação da proposta que envolveu uma metodologia ativa, no qual o modelo deixa de ser centrado no docente e é substituído

pelo modelo centrado no aluno. Neste o foco deixa de ser somente o conteúdo gerenciado pelo professor e passa a ser o que é construído pelo aluno, por meio de atividades e de práticas mais interativas de aprendizagem, o que exige também por parte do docente, uma compreensão desses novos processos, bem como, do suporte pedagógico necessário a essas novas formas e práticas docentes.

Sobre as questões que abarcam a prática docente, Perrenoud (2001, p. 21) descreve o professor na perspectiva do século XXI como

[...] uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas, que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

Percebe-se, então, que a educação superior não passa incólume pelas transformações sociopolítico-econômicas vivenciadas nas últimas décadas e por sua importância cada vez maior no cenário mundial, mas é chamada a se reinventar para que continue desempenhando os inúmeros papéis a ela atribuídos, na perspectiva e sob impacto de diferentes interesses.

Paradoxalmente, essa reinvenção depende tanto da sua capacidade de continuidade, para conservar suas características de excelência e locus de produção de conhecimento, como de sua

capacidade de transformação, para adaptar-se às novas exigências da sociedade, da cultura e da ciência (KÜLLER, 2010).

Ao mesmo tempo, a formação do educador é um processo que acontece no interior das condições históricas que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (CUNHA, 2004).

Corroborar-se com a ideia de Cunha (2004), quando defende uma prática docente construída, no decorrer do tempo, por sujeitos aprendentes, incluindo-se professor e aluno, ambos atuando em um processo inter-recorrente como educador e, simultaneamente, educando. É a contínua “re-flexão” (o voltar-se sobre), seu próprio processo de aprendizagem enquanto educa, processo este complexo, inacabado, em aberto e em progresso. Somente desse modo, ao refletir criticamente sobre sua caminhada como educador e procurando autocorrigir-se, é que o professor poderá gradativamente aprimorar-se.

Especificamente no campo da Pedagogia, onde a formação de professores é o lócus, a base de toda a proposta curricular e de constituição de conhecimento, as práticas de sala de aula precisam ser constantemente redimensionadas, para que essa formação possa incluir uma proposta de constituição de professoralidade, que dê conta dos novos tempos e assim, de novas práticas docentes.

Sacristán (1999) faz referência à natureza interativa da docência, situada histórica e culturalmente, cujo espaço de ação é a instituição educacional. É ela quem define como o trabalho dos professores deve ser planejado, executado e avaliado. Trata-se de uma organização aberta, de fronteiras porosas e permeáveis a influências múltiplas, como acrescentam Tardif e Lessard (2005). O fazer do professor, a quem cabe concretizar o processo educativo intencional que ocorre em contextos organizacionais específicos, é perpassado por tais características.

Ao professor fica reservado o desafio cotidiano de constituir o novo, especialmente em tempos atuais, no sentido de dar respostas às demandas internas e externas em relação à aprendizagem de seus alunos em um espaço de materialização das diversas relações imbricadas ao fazer pedagógico e que exigem, por sua vez, o reconhecimento da importante dimensão da docência e de sua prática.

Com relação aos processos de inovação que envolvem a abordagem de novas metodologias em sala de aula, autores como Cunha (2002), Cunha, Fernandes e Pinto (2008), Masetto (2008), dentre outros, também caracterizam como inovadoras as metodologias que aproximam a teoria e a prática, facilmente observada na metodologia apresentada.

Segundo eles, a organização acadêmica do conhecimento, tanto nos currículos como nas aulas tradicionais, se dá de forma que a teoria sempre antecede a prática, uma vez que se parte do

princípio de que o aluno deve saber a teoria para depois ser capaz de interpretar a realidade.

Propõem, assim, que perspectivas inovadoras de educação rompam tal lógica, de forma que o ensino tenha a leitura da prática social como primeira inspiração para a construção de dúvidas acadêmicas, transformando a análise e a investigação da realidade em matéria-prima para a produção do conhecimento.

Importante também lembrar-se que as metodologias precisam continuar se pautando na apropriação e produção de novos conhecimentos, na aprendizagem, objetivo final de uma instituição de ensino, a priori.

Masetto (2003, p. 23), por exemplo, defende a ideia de que “a docência existe para que o aluno aprenda”. A ênfase no ensino ou na aprendizagem fará com que os resultados da relação professor-estudante sejam completamente diferentes. No ensino superior, a ênfase deve ser dada às ações do estudante para que ele possa aprender o que se propõe, “além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores” (MASETTO, 2003, p. 23).

Para Zabala (1998), colocar o estudante no centro do processo educativo não significa situar os professores num papel secundário, e sim evidenciar que o professor tem como objetivo central de sua atividade promover a aprendizagem. Numa concepção construtivista, seu papel se concentra em promover a reflexão como um processo mental intrínseco ao estudante, portanto, em favorecer a construção da autonomia intelectual desse sujeito.

Torna-se necessário, portanto, que o professor faça

[...] tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula. O acompanhamento e uma intervenção diferenciada, coerentes com o que desvelam, tornam necessária a observação do que vai acontecendo (ZABALA, 1998, p. 90-91).

Por fim, o protagonismo pode assumir importante condição para uma aprendizagem significativa, com a utilização das metodologias ativas. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Resignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição experiencial (CUNHA, 2008).

É necessário que o professor perceba que, enquanto sujeito capaz de formar o outro e formar a si mesmo continuamente, precisa estar alicerçado em uma constante vigilância epistemológica, permitindo-se reavaliar ideias e concepções e quem sabe repensando



seus métodos e suas práticas e que independente da metodologia que utilize, em seu universo subjetivo e complexo, é desafiado constantemente em suas competências, encontrando-se muitas vezes solitário na arte que anuncia, solidão essa necessária à tomada de consciência de que ser professor é definitivamente um ofício e nesse sentido, pressupõe que o seu realizador domine os processos que lhe são inerentes e seja capaz de executá-los de maneira a observar como cada momento, cada detalhe, por diminuto que seja, cada gesto, ainda que automático, resulta de uma unidade em que os fragmentos só justificam sua existência por fazerem parte do todo, que pode ser, quem sabe, o nosso espaço de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-38.
- BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: Acesso em: 14 maio de 2016
- BERBEL, Neusi A.Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. In: Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011
- CASANOVA, M. A. **Diseño curricular e innovación educativa**. Madrid: La Muralla, 2006.
- CUNHA, L. A. **A Universidade Crítica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.
- \_\_\_\_\_; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e ensino de graduação: O desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 109-124.
- \_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- DEMO, P. **Conhecer & Aprender**. Artmed, Porto Alegre.2004
- GOERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In.: SOBRINHO, J.D.; RISTOFF, D. (orgs.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.
- GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA& ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

KÜLLER, Ana Luiza Marino. **Inovação na Educação Superior**: Reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular. 2010. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: Novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (orgs.) **Qualidade da educação superior**: A universidade como lugar de formação. Serie da qualidade da educação superior. Observatório da Educação Capes/Inep. Volume 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. **PBL: uma visão geral do método**. Olho Mágico, Londrina, v. 2, n. 5/6, encarte especial, nov. 1996.


TARDIFF& LESSARD, M. C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2004.

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

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004



**JOGOS COMO FERRAMENTA  
PEDAGÓGICA NO PROCESSO  
DE ENSINO E APRENDIZAGEM  
DA MATEMÁTICA – UM APORTE  
PARA A UTILIZAÇÃO DE  
JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

## **LUÍS FERNANDO HOFFMANN**

Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Professor da Universidade Feevale, Novo Hamburgo. E-mail: luisfh@feevale.br.

## **DÉBORA NICE FERRARI BARBOSA**

Doutora e Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS- 2007, 2001) e Bacharel em Análise de Sistemas pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel- 1998). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, do Mestrado Profissional em Letras e dos cursos de Sistemas de Informação e Ciência da Computação da Universidade Feevale, Novo Hamburgo. E-mail: deboranice@feevale.br.

## I INTRODUÇÃO

Falar do processo de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental é também mencionar a utilização de jogos como ferramenta fundamental para que se alcance esse fim.

Durante as aulas da disciplina de Matemática no Processo Educativo, do curso de Pedagogia, na sua maioria, os trabalhos elaborados pelas alunas em seus planejamentos recaem na utilização de jogos matemáticos das mais variadas formas – trilha, boliche, dominó, amarelinha, bola ao cesto, memória, entre outros.

O jogo pode ser utilizado para que o aprendente desenvolva suas habilidades e aprimore suas competências, já que a partir dele, esse aprendente vivencia diferentes formas de aprendizagem, além de que a utilização de jogos educativos o auxilia no processo de socialização. Para Ribeiro (2009, p. 18)

[...] desde muito pequenas as crianças envolvem-se em atividades com jogos. Naturalmente, elas criam, inventam, fantasiam à medida que se envolvem em atividades lúdicas, relacionadas a jogos e brincadeiras. Experiências como as de colocar e tirar objetos de uma caixa ou mesmo encaixar objetos de diferentes formas são comuns entre os mais pequeninos. Daí para as brincadeiras e os jogos com regas é uma conquista que exige da criança, cada vez mais o desenvolvimento de novas habilidades.

Conforme a afirmação de Pietruchinski (2011, p. 477) “[...] os jogos no processo de ensino e aprendizagem são ferramentas capazes de auxiliar no processo educativo, desde que sejam planejados e trabalhados de uma forma crítica, que possibilite a aprendizagem de uma maneira significativa ao aprendiz”. Especificamente em matemática, a ideia é reforçada por Groenwald et al. (2004, p. 45), segundo o qual “os jogos nas aulas de Matemática possibilitam diminuir os bloqueios apresentados por muitos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la”.

Sabe-se que o assunto “jogos” é discutido por vários autores e por diversas áreas, por isso Wittizorecki et al (2012, p. 48-49), Samico e Schaff apresentam uma lista que aborda as principais razões pelas quais a criança joga:

- como forma de relação com a realidade, visando à transformação desta, segundo necessidades de características psicofísicas do sujeito;
- como um impulso catártico do indivíduo, no intuito de reduzir tensões, de se defender de frustrações, de fugir da realidade ou de reproduzir situações de prazer;
- como forma de terapia e liberdade de criar;
- como forma de elaboração de angustias e impulsos;
- como forma de descanso para o organismo e o espírito;
- como forma de atividade voluntária como em fim em si mesma, acompanhada da sensação de tensão e satisfação;
- como forma de resposta emocional e intelectual às experiências sensoriais;

- como forma de construção de conhecimentos sociais e psicológicos da criança;
- como forma privilegiada de expressão infantil.

Após essas caracterizações chega-se à conclusão que a criança passa por várias situações de aprendizagem por conta de jogos. Tais afirmações, aliadas às razões anteriormente mencionadas, corroboram com o interesse dos acadêmicos pela utilização de jogos em suas práticas, nas atividades de matemática por eles planejadas.

Além das aulas de Matemática no Processo Educativo, também observei o interesse das acadêmicas sobre o assunto, nos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Em uma de minhas orientações, a aluna Anelise Borges Crivello construiu seu TCC, abordando diretamente o assunto. O título de sua monografia foi “Importância da utilização de jogos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Outra orientanda, Aline Liliam Jaques da Silva, desenvolveu seu trabalho tendo o foco na prática dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas nem por isso deixou de abordar a utilização de jogos educativos nas aulas de matemática. O título de sua monografia foi “A prática em Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

O propósito de articular os estudos sobre jogos e inclusão no contexto da Matemática, aproximou os autores desse artigo, um como orientando e outro como orientador no mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. O objetivo buscou

identificar de que forma os jogos educacionais digitais, associados às tecnologias móveis, podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem e apresentar uma proposta de utilização destes jogos digitais educativos e das tecnologias em processos educativos.

Considerando-se o fato de que a Internet vem revolucionando as formas de ensinar e de aprender (SCHLEMMER, 2005) e sabendo que há muitas possibilidades trazidas pelas tecnologias interativas, vistas como ferramentas para a construção efetiva e significativa do conhecimento, o sujeito não pode mais ser considerado um elemento passivo do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, esse sujeito não recebe apenas a informação, mas, a partir da interação oportunizada pelas tecnologias, tem a possibilidade de tornar-se ativo e de interagir com a informação e com outros sujeitos em rede, de forma a construir seu próprio conhecimento. Esses aspectos são importantes, considerando o grupo delimitado para a pesquisa, cujo perfil foi composto por alunos midiáticos, conectados, que têm o hábito do jogo digital. Portanto, o uso das tecnologias para educar vem a ser um elemento natural enquanto que as tecnologias móveis, os jogos digitais, as redes sociais e as ferramentas da web, em geral, fazem parte do dia a dia dessa geração, também denominada como “nativos digitais”, que, para Prensky (2010, p. 83), são

[...] bastante conscientes de que, se de fato quiserem aprender algo, as ferramentas estão disponíveis para eles on-line. (...) Muitas faculdades, hoje, tem muito material disponível on-line – que é a única maneira de os Nativos acharem-nos e reparar neles.



### No Brasil, segundo os resultados da TIC Kids Online Brasil (2014)

[...] crianças e adolescentes tendem a adquirir habilidades e competências à medida que se tornam usuários mais experientes. Por outro lado, uma parcela importante dos usuários – principalmente aqueles em condições socioeconômicas menos privilegiadas – ainda utiliza a Internet sem possuir algumas habilidades básicas para a sua segurança e privacidade na rede.

Os jogos digitais surgem nesse contexto, em meio a essas tecnologias que fazem parte do cotidiano da maioria dos adolescentes, não apenas como forma de interesse, mas como possibilidade de uso na educação, os jogos sérios. Jogos sérios são, segundo Abt (1970, apud MATTAR 2010, p. XIX), “jogos com um propósito educacional explícito e cuidadosamente planejado, cuja intenção principal não seria o divertimento, apesar de que a diversão não deveria ser abolida”.

Na busca de uma aprendizagem efetiva, não podemos deixar de considerar as tecnologias que auxiliam na construção do conhecimento, colaborando com o processo de ensino e de aprendizagem.

Um exemplo é a aprendizagem com mobilidade (LEMOS, 2004), que se utiliza das tecnologias móveis, podendo ou não estar combinada com outras Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Segundo a UNESCO (2014, p. 8) “A aprendizagem móvel pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos dentro ou fora de sala de aula”.

### Ainda sobre o relatório da UNESCO (2014, p. 14)

[...] as tecnologias móveis também podem aumentar a eficiência dos educadores, automatizando a distribuição, a coleta, a avaliação e a documentação das avaliações. Por exemplo, vários aplicativos móveis facilitam a aplicação, pelos professores, de pequenos testes, com vistas a assegurar que os estudantes completem certa tarefa de leitura.

O uso de tecnologias móveis acarreta na mudança na forma de pensar a prática docente e não apenas uma forma diferente de aplicação do modelo tradicional, no qual a tecnologia tem o papel de proporcionar essa mobilidade.

Para Cardoso (2015), as tecnologias móveis, especificamente o uso de tablets, contribuem como meio para auxiliar os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. A mesma autora argumenta que o tablet, além de atrativo, proporciona oportunidades ao sujeito de perceber que o conteúdo ao qual o jogo se refere está sendo desenvolvido. Cardoso propôs uma prática para uso de dispositivos móveis no contexto não escolar .

O desenvolvimento de tecnologias de comunicação, segundo Lévy (1999), não é um fato novo, isolado. Ele vem alterando o modo de ser, saber e de aprender. Sempre que o homem altera de alguma forma o modo de comunicar-se, alteram-se as relações entre as pessoas, as formas de relacionar-se consigo mesmo, com as outras pessoas e com o seu entorno.

As tecnologias móveis estão cada vez mais disponíveis, o que favorece a manutenção de projetos de aprendizagem que se utilizam das mesmas. Essa maior disponibilidade pode ocasionar as reformulações das políticas educacionais, a fim de favorecer e verificar os benefícios da aprendizagem móvel.

O uso da computação móvel na educação se situa nesse contexto como um potencializador de novas interações, pois graças às novas tecnologias e ao seu uso crescente, a educação pode ser considerada uma das principais áreas de aplicação, no sentido de propor melhorias nas práticas pedagógicas. Destaca-se, portanto, a aprendizagem com mobilidade como forma de adquirir conhecimento e habilidades.

Parece necessário, portanto, pensar a forma de associar as tecnologias móveis e os jogos digitais ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a sociedade, a rotina das pessoas está cada vez mais subordinada a “aplicações baseadas nas TIC e, sobretudo, das redes de comunicação que as interligam” (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2014).

Considerando o interesse investigativo dos pesquisadores, tem-se como principal foco o uso dos jogos, articulados com as ferramentas da web, e os dispositivos móveis, ao ensino da matemática voltada para sujeitos do ensino fundamental.

Para Andreola (2010), a Educação Matemática percebe o ensino da matemática inserido em uma conjuntura social, política e cultural, em que a tecnologia permeia sua estrutura e suas inter-

relações de forma a interferir e influenciar as ações cotidianas da escola. Ainda, segundo Andreola (2010, p. 27)

[...] a exploração das possibilidades tecnológicas existentes hoje no processo de ensino e aprendizagem representa um desafio para os educadores, uma motivação maior para os educandos, uma obrigação para as políticas educacionais tornando o educando, sujeito de uma sociedade em constante transformação.

A escola, e em particular a sala de aula de Matemática, é um espaço de interação e, portanto, de construção dos sentidos e novas sociabilidades. Logo, pode ser “o lugar no qual as crianças precisam ser preparadas para o mundo de amanhã, especialmente nos aspectos tecnológicos.” (ERNEST, 1991 apud ANDREOLA, 2010, p. 28). Para Perrenoud (2000, p. 128)

[...] formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Em meio a esse contexto desafiador, cresce o interesse pela utilização de jogos educacionais para dispositivos móveis voltados para os conteúdos da matemática, como ferramenta efetiva no processo de ensino e aprendizagem, já que são inquietantes as informações veiculadas pela mídia, com resultados aquém do esperado, como a notícia do Estadão (ALUNOS do..., 2014, p. 1): “a

média de matemática nesta série passou de 243,17, em 2011, para 242,35 em 2013. O valor considerado adequado é 300. Abaixo disso, os alunos não conseguem, por exemplo, analisar uma tabela”. Ou seja, não basta remediar no Ensino Médio ou 9º ano, é necessário prevenir, antes, no Ensino Fundamental.

## **2 UMA PROPOSTA PARA JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS VOLTADOS À MATEMÁTICA EM SALA DE AULA**

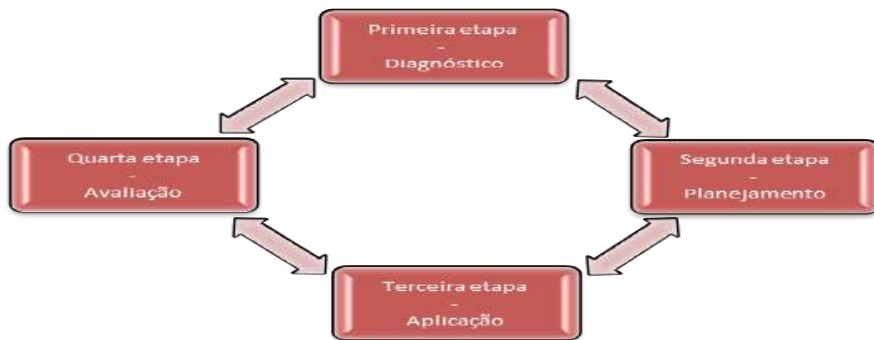
A proposta baseou-se no trabalho proposto por Cardoso (2015), onde o uso de tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem em um cenário não escolar se deu também através de etapas definidas como: diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação e Santos (2014) que discorre sobre planejamento escolar como fator essencial à prática docente. É nesse planejamento que se deu a definição dos objetivos a serem atingidos, bem como, se define o processo de ensino e o processo de avaliação.

Na proposta de Cardoso (2015), para um ambiente não escolar, o diagnóstico objetiva verificar quais as necessidades de aprendizagem dos sujeitos e quais suas formas de aprender e estudar. Aqui, essa forma de diagnóstico foi adaptada e aperfeiçoada, uma vez que essa proposta será aplicada em um ambiente escolar. Além dos aspectos pedagógicos citados por Cardoso (2015), que foram ampliados, acrescentou-se ao diagnóstico os aspectos tecnológicos, já que a pesquisa ocorreu de modo coletivo e, para tanto, o suporte tecnológico é fundamental.

Em relação à etapa planejamento, Cardoso (2015) corrobora com a ideia de que o mesmo seja flexível, a fim de que atinja os interesses e os conteúdos relativos aos sujeitos envolvidos no projeto. Santos (2014) reforça a importância do planejamento como preparação das atividades desenvolvidas, durante um determinado período. Para a autora, o planejamento deve contemplar objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e técnicas, bem como recursos didáticos e avaliação. A proposta elaborada fortalece essa ideia com o planejamento em relação ao que deve ser planejado em função das tecnologias a serem utilizadas e o tempo de aplicação do jogo.

Na terceira etapa proposta por Cardoso (2015), a qual a mesma chama de intervenção pedagógica, ocorre a aplicação do que foi devidamente planejado. Frisa, também, que as atividades que foram planejadas podem sofrer alterações em função do sujeito. No caso da proposta, a terceira etapa é chamada de aplicação. Nessa fase, ocorre a interação com o jogo, alinhado aos objetivos e conteúdos propostos e coerentemente definidos pelo professor, a partir do que está definido no planejamento do ano em que se desenvolve a atividade. Diferentemente da proposta de Cardoso, nesta proposta são realizados um pré-teste e um pós-teste.

Na última etapa, avaliação, Cardoso (2015) fala sobre a importância de as atividades seguirem o caminho, devendo ter início, meio e fim. A autora comenta que é importante avaliar como o sujeito está pensando, que recursos tem interesse em utilizar, as relações que o mesmo estabelece e se realiza as suas atividades. Além disso, se o



**Figura 1 - Etapas do desenvolvimento da proposta**

Fonte: elaborada pelos autores

discente realiza suas atividades com autonomia. Para Santos (2014), a avaliação deve diagnosticar como se deu o processo de ensino e de aprendizagem, de formas a corrigir e melhorar o desenvolvimento dos alunos. Para a autora, a avaliação deve ser planejada a fim de que ocorra de forma contínua com o objetivo de observar o processo de construção do conhecimento e suscitar o sucesso escolar.

Em se tratando da minha proposta, a avaliação ocorre por meio de um pré-teste e um pós-teste, e, além disso, a partir de objetivos propostos de acordo com o conteúdo explorado pelo jogo.

Em relação à proposta de Cardoso (2015), a modificação sobrevém em função de que é possível retornar para qualquer etapa, estando em uma etapa posterior. Por exemplo: se durante a aplicação ocorre uma falha não prevista na web, é possível que se sinta a necessidade de rever o diagnóstico e o posterior planejamento para que esta falha seja prevista, bem como a solução para a mesma. Já em relação a Santos (2014), acrescento a etapa Aplicação, conforme a figura 1.

A figura 1 apresenta a possibilidade de retomada das etapas durante o processo de implementação da mesma. Essas etapas estão organizadas de forma alternada, isso é, ao desenvolver um planejamento para o uso de jogos no ensino da matemática, todas as etapas podem ser revisitadas, conforme a percepção do professor. Caso, depois de concluída alguma das etapas, o professor perceber a necessidade de reestruturar a anterior, isso é possível e está previsto no desenvolvimento da proposta. Por exemplo, se após o diagnóstico o professor perceber que durante o planejamento esse mesmo diagnóstico não garante as necessidades de aplicação da proposta, o diagnóstico deverá ser realizado novamente. Os resultados de cada etapa dão subsídios para o redesenho da etapa anterior ou da etapa seguinte. Aqui talvez seja necessário rever o tempo de aplicação do jogo, por exemplo, ao rever o planejamento, especificamente o plano de aula, onde está inserido o item que se refere ao tempo de aplicação do jogo. Há também a possibilidade de verificar a adequação dos desafios propostos pelo jogo, o que será possível a partir da prática dos alunos.

A seguir, são apresentadas cada uma das etapas propostas.

### 3 DIAGNÓSTICO

Nessa etapa, ocorre o questionamento a respeito de questões pertinentes e fundamentais para a aplicação de jogos educativos digitais em sala de aula. Neste sentido, é preciso analisar os aspectos tecnológicos e pedagógicos.

Para auxiliar no diagnóstico, são propostas questões que devem ser analisadas pelo professor. Os quadros 1 e 2, a seguir, apresentam essas questões. A análise dos resultados dará subsídios para as demais fases da proposta.

Na área tecnológica, o diagnóstico verificará qual o tipo de suporte que a escola oferece e, a partir desse suporte, quais os possíveis tipos de jogos digitais educativos poderão ser utilizados pela proposta, se os utilizados no desktop ou nos dispositivos móveis, ou ainda, nas duas formas propostas.

Quanto à área pedagógica, o diagnóstico vai apurar se a proposta está de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola escolhida e, em caso desse projeto possibilitar a utilização de jogos digitais educativos, definir qual o ano, quais conteúdos, qual a abordagem do jogo (revisão ou introdução do conteúdo) e o tempo necessário para a aplicação da proposta.

A opção por separar a análise dos aspectos tecnológicos e pedagógicos se deu em função de que, a partir dos resultados da primeira, ocorre a continuidade da aplicação da proposta e a escolha do tipo de tecnologia onde o jogo será utilizado.

O aspecto pedagógico se justifica a partir da necessidade do planejamento da atividade. Esse planejamento envolve a escolha da turma, do conteúdo, da utilidade da aplicação e do tempo necessário para a mesma.

A partir do diagnóstico acontece a organização da próxima etapa da proposta e, caso seja observada a necessidade de reavaliá-la em qualquer uma dessas etapas, o professor deve visitar esse diagnóstico e realizar as alterações necessárias.

Área	Questionamento	Sim	Não
Tecnológica	A escola possui Laboratórios de Informática adequados à utilização de jogos educativos digitais?		
	A escola possui rede de acesso sem fio adequada à utilização de jogos educativos digitais?		
	A escola possui tablets para uso em sala de aula?		
	A escola possui suporte para instalar jogos em dispositivos móveis como tablets?		
	A escola possui suporte tecnológico para auxiliar o professor durante o planejamento e a aplicação dos jogos?		
	Em caso de necessidade de cadastro, os alunos possuem autorização para fazê-lo (idade mínima autorizada)? Os alunos poderão usar e-mail próprio ou será utilizado e-mail da escola?		
	O professor está preparado para imprevistos como rede de energia e internet indisponível?		
Pedagógica	A aplicação do jogo está de acordo com o projeto pedagógico da escola?		
	Os alunos (ano ou série) já utilizam jogos digitais educativos?		

**Quadro 1 - Diagnóstico 1**  
**Fonte: elaborado pelo autor**

Área	Questionamento	Resposta
Pedagógica	Qual o ano escolar que o jogo será utilizado?	
	Como será realizado o controle do uso de jogo de forma que o professor possa avaliar?	
	Qual conteúdo será aplicado o jogo?	
	O jogo será utilizado para revisão de conteúdo, desenvolvimento ou avaliação da aprendizagem?	
	Quanto tempo será necessário para aplicação do jogo?	

**Quadro 2 - Diagnóstico 2**  
**Fonte: elaborado pelo autor**

Questão
Qual o tipo de tecnologia que será utilizado durante a aplicação do jogo?
Qual o conteúdo a ser explorado pelo jogo?
Qual o nome do jogo?
Qual o tempo necessário para a aplicação do jogo?
Qual a etapa da turma na qual será aplicada a proposta?
Qual a finalidade da utilização do jogo?

**Quadro 3 - Decisões a serem tomadas a partir do diagnóstico**  
**Fonte: elaborado pelo autor**

## 4 PLANEJAMENTO

Para o planejamento, é necessário levar em consideração a análise do diagnóstico que vai desde a estrutura tecnológica da

escola, análise do projeto pedagógico, bem como detalhes quanto ao ano em que será aplicado o jogo, conteúdo a ser explorado e qual a finalidade da utilização do jogo. A partir desse diagnóstico, é chegado o momento das tomadas de decisões, conforme quadro que segue, e que serão fundamentais para a aplicação da proposta.

Neste sentido, durante tal fase, o plano de aula para uso dos jogos deve ser preparado. Além disso, os recursos tecnológicos devem ser elaborados (inclusive as questões referentes ao cadastro dos alunos, se necessário), os alunos motivados e os conteúdos alinhados.

Itens do plano de aula como público alvo e conteúdo abordado são decisões tomadas a partir das respostas às questões do quadro anterior. Contudo, os objetivos deverão contemplar o estágio dos conteúdos explorados pelo jogo.

As atividades serão propostas de acordo com o tipo e a tecnologia a ser utilizada pelo jogo. De acordo com estas atividades se terá noção do tempo a ser utilizado para a aplicação da atividade.

É necessário que o planejamento seja flexível e regulado pelo interesse e disposição dos alunos. É preciso que contemple a flexibilidade, de forma que o aluno tenha prazer em descobrir e experimentar. O professor precisa se colocar como um orientador e incentivador do aluno, sendo que o processo de ensinar parte do conhecimento do aluno e não do professor.

Para a fase de avaliação são aplicados o pré-teste e o pós-teste, organizados levando-se em consideração os objetivos traçados e alicerçados nos conteúdos explorados pelo jogo, bem como as observações feitas pelo professor durante a aplicação do plano.

Quanto aos recursos utilizados, seguem algumas indicações sobre como poderia ser aplicada a prática. Caso a escola não possua Laboratórios de Informática adequados à utilização de jogos educativos digitais, sugere-se averiguar se há conexão (rede de acesso sem fio) adequada à utilização de jogos educativos digitais para dispositivos móveis. Espera-se que exista a possibilidade do uso de tablets (uso coletivo, garantido pela escola, ou individual, por parte dos alunos) em sala de aula, ou então um laboratório que possibilite o uso do desktop pela turma.

Outro fator importante e que deve ser pensado é se a escola possui suporte para instalar jogos em dispositivos móveis como tablets. Caso não haja, o professor precisa estar atento às dúvidas da turma para dar suporte tecnológico e auxiliar os educandos e famílias durante o planejamento e a aplicação dos jogos. O ideal é que a escola possa garantir apoio ao professor.

Quanto à necessidade do cadastro, o docente deve estar atento, caso seja exigido que os alunos possuam autorização para fazê-lo (idade mínima autorizada). Outro fator importante é verificar se utilizarão e-mail próprio (caso não tenham e seja exigência do jogo, é necessário orientar essa etapa passo a passo também). Mesmo que haja planejamento prévio, o professor deve estar preparado para imprevistos como queda ou falta de energia na rede ou problemas comuns como internet indisponível, nesse caso, tendo em conta a flexibilidade da prática docente, o professor deverá estar preparado para a realização de outra atividade que não se utilize desses recursos e que envolva os mesmos conteúdos.

Faz-se necessário pensar e definir bem qual o jogo (jogo sério) e como será realizado o controle do uso do jogo de forma que o professor possa avaliar e propor de modo interdisciplinar qual conteúdo será aplicado ao jogo, bem como, se utilizará a oportunidade como revisão de conteúdo, desenvolvimento ou avaliação da aprendizagem.

Antes de pensar na aplicação do jogo, passada a fase de averiguação, se o mesmo está de acordo com o projeto pedagógico da escola, se o mesmo está disponível e se os alunos (ano ou série) já utilizam jogos digitais educativos. É importante salientar que o seu uso em sala de aula busca perceber se ocorre a motivação a aprendizagem e se torna, de fato, o processo mais fácil e agradável, voltado para o ensino aplicado. Além disso, precisa ser considerado quanto tempo será necessário para aplicação do jogo. No entanto, antes disso o docente deve fazer uma busca prévia nas lojas virtuais para que acerte na escolha e possa adequar os jogos de acordo com a tecnologia, o suporte, conteúdo em questão e ferramentas disponíveis para aplicação.

## 7 APLICAÇÃO

Nesta fase, ocorre a interação efetiva com o jogo, para tanto, o professor deve alinhar a sua utilização com o conteúdo proposto e com a tecnologia disponibilizada para dar início à aplicação.

Definidos os tipos de tecnologia, o conteúdo, o sujeito da pesquisa, de acordo com os itens anteriormente descritos no planejamento, o professor aplica o pré-teste para posteriormente se utilizar dos jogos como prática pedagógica.



A aplicação de um instrumento (pré-teste) proporciona ao professor a análise do conhecimento prévio e acesso a dados que serão utilizados na análise, a fim de poder acompanhar a evolução do ensino e da aprendizagem dos alunos, verificando até que ponto os sujeitos evoluíram.

Durante a aplicação, é importante salientar que os alunos podem fazer um registro das atividades, nas questões as quais tiveram maior dificuldade para resolução, para que possa haver uma discussão quanto aos porquês e, principalmente, aos erros ocorridos durante cada etapa do jogo.

Enquanto a turma joga, é provável que os educandos peçam auxílio ao professor, que também deve estar atento caso esse pedido não seja sinalizado, pois a mediação é o principal mecanismo da prática docente, sobretudo quando são utilizados jogos educativos digitais.

No final da aplicação é realizado o pós-teste, a fim de verificar se o jogo serviu efetivamente como uma ferramenta de aprendizagem e auxiliou no processo de ensino e de aprendizagem, e um questionário onde se tem o registro das percepções dos alunos sobre a aplicação dos jogos digitais educativos. Completada essa etapa, passa-se para a etapa referente a avaliação, que será descrita no item que segue.

## 8 AVALIAÇÃO

Nesta etapa da proposta, é importante que o professor avalie o conteúdo e os jogos a serem utilizados, se estão adequados ao ano

que a turma escolhida está cursando, às tecnologias disponibilizadas e à proposta pedagógica da escola.

Para a avaliação do resultado da aplicação do jogo digital educativo, o professor pode utilizar um pré-teste e um pós-teste.

Cabe ressaltar que as questões dos pré-testes e pós-testes devem estar relacionadas aos objetivos elencados ao conteúdo explorado pelo jogo, como sugere o quadro 10.

Também pode ser realizada a análise estatística. No caso, o indicado é o Teste t de Student para comparação de médias de amostras pareadas, comparando as médias do pré-teste e do pós-teste. Sugere-se a análise do tipo unilateral, pois o mesmo quer verificar se a média do pós-teste é maior do que a média do pré-teste. O nível de significância a ser adotado é 0,05.

Objetivos	Questão	Percentual de acertos pré-teste	Percentual de acertos pós-teste
Objetivo1	Questão referente ao objetivo		
Objetivo N	Questão referente ao objetivo		

**Quadro 4 - Objetivos para análise do pré e do pós-teste <nome-do-jogo>**

Fonte: elaborado pelo autor

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de utilização de jogos digitais educativos e das tecnologias em processos educativos é uma alternativa pedagógica que vem sendo investigada e operacionalizada. A mesma, apresentada neste artigo, objetiva potencializar e associar jogos educativos digitais a prática pedagógica, em sala de aula.

A partir da proposta da prática pedagógica que associe jogos digitais educativos, os alunos utilizarão os jogos digitais educativos como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Os resultados da aplicação, apresentados aqui de forma sucinta, apontam que a utilização de jogos digitais educativos, estando os mesmos de acordo com a proposta pedagógica da escola e conciliados com os conteúdos da série onde o jogo está sendo utilizado, favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Esse trabalho propôs uma prática alicerçada em quatro etapas, isso é, diagnóstico, planejamento, aplicação e avaliação. A partir dos resultados da pesquisa, pôde-se observar que essas etapas se efetivam como um caminho para o uso de jogos no ensino da matemática. As etapas permitem que o professor possa ter um diagnóstico das questões tecnológicas e pedagógicas envolvidas. Esse elemento é fundamental para que o planejamento seja pensado e organizado com vistas ao aprendizado. Além disso, essas etapas anteriores preparam o professor para a atividade de ensino e aprendizagem, a partir da efetivação do que foi planejado. Somado a

esses elementos, os instrumentos de avaliação propostos permitem que o professor possa perceber a efetividade da sua prática, podendo, inclusive, reavaliar o seu processo a cada etapa.

Cabe, ainda, ressaltar que a articulação entre os estudos sobre jogos digitais educativos e inclusão, no contexto da Matemática fornece subsídios para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem da Matemática voltadas aos alunos do Ensino Fundamental, bem como enriquecem minha proposta do trabalho junto às acadêmicas do Curso de Pedagogia. Ressalto que o resultado da pesquisa será explorado durante as aulas de Matemática no Processo Educativo.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOLLA, R. **Objetos de aprendizagem na área de Matemática**: Uma análise no repositório BIOE. Monografia (Trabalho de conclusão de curso, Pós-graduação em Mídias na Educação) – UFRGS, Porto Alegre, RS. 2010.
- ALUNOS do 9º ano pioram em matemática. **Estadão**, São Paulo, 29 nov. 2014. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-do-9-ano-pioram-em-matematica,1599632>>. Acesso em: 29 dez. 2014.
- CARDOSO, J. **Uma proposta para a utilização de dispositivos móveis orientada as atividades complementares de crianças e adolescentes atendidos pela AMO criança**. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.feevale.br/Dissertacao/DissertacaoJanainaCardoso.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- GROENWALDT, C. L. O.; SILVA, C. K.; CASTOR, D. M. Perspectivas em educação matemática. **ACTA SCIENTIAE**, v. 6, n.1, jan./jun. Canoas, RS. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/129/117>>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- LEMOS, A. Cibercultura e Mobilidade: a era da conexão. In: LEÃO, Lucia. **Derivas**: cartografia do ciberespaço. São Paulo: Annablume, 2004.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 184 p. Disponível em: <[http://feevale.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576055624/pages/\\_1](http://feevale.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576055624/pages/_1)>. Acesso em: 25 dez. 2014.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000. Disponível em: <<http://200.132.139.11/aulas/Ci%C3%A2ncias%20da%20Natureza/A1%20-%20Primeiro%20Semestre/Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gicas/47434267-philippe-perrenoud-10-novas-competencias-para-ensinar%281%29.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- PIETRUCHINSKI, M. H. Os jogos educativos no contexto do SBIE: uma revisão sistemática de Literatura. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, XXII, 2011, Anais... Aracajú, SE, p. 476-495. Disponível em: <[http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/SBIE-Trilha3/93164\\_1.pdf](http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/SBIE-Trilha3/93164_1.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2014.

PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010. 320 p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e Modelagem na Educação Matemática**. São Paulo, SARAIVA, 2009.

SANTOS, Luciana Vieira dos. **Planejamento educacional e avaliação**. 2014. Disponível em: <<http://monitoriadidaticaepratica.blogspot.com.br/2014/07/planejamento-educacional-e-avaliacao.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SCHLEMMER, E. Metodologias para educação à distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. IN: BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TIC Kids Online Brasil 2013 [livro eletrônico]: **pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil** [coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa], 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; Damico, José Geraldo Soares, Bacellar, Ismael Antônio. **Jogos, recreação e lazer**. Curitiba: INTERSABERES, 2012.



# **DIALOGANDO SOBRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**

## **LUCIANE KRUCHE JUNG**

Graduada em Letras (Unisinos), Especialista em Psicopedagogia e Libras, professora nos cursos de licenciatura da Universidade Feevale, assessora do Núcleo de Apoio Pedagógico- NAP, da rede Municipal de Novo Hamburgo. E-mail: [lucianejung@feevale.br](mailto:lucianejung@feevale.br).

## I INTRODUÇÃO

*“É possível ser diferente e viver junto. Pode-se aprender a arte de viver com a diferença, respeitando-a, salvaguardando a diversidade de um e aceitando a diversidade do outro.”*  
BAUMAN, 2009, p. 89.

O presente artigo discute o contexto das disciplinas *Língua Portuguesa para Surdos* e *Libras- Língua Brasileira de Sinais* do curso de Pedagogia. A inclusão de ambas no currículo traz para dentro do espaço universitário demandas vinculadas aos surdos e com a surdez, disseminando a língua de sinais para além do currículo, para os espaços por onde transitam os profissionais da área da educação, o que possibilita que os debates e reflexões realizadas em sala de aula sejam difundidos nos mais diversos espaços institucionais e sociais.

Para uma melhor contextualização da terminologia utilizada neste texto, cabe ressaltar que utilizaremos a expressão *Surdo*, em consonância com a nomenclatura determinada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- Secadi, para designar as pessoas que tem uma perda auditiva e que comunicam-se e interagem através da Libras- Língua Brasileira de Sinais.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e

interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Lei nº 10.436/02, reconhece a Libras- Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação entre surdos e ouvintes, usuários da comunicação visoespacial. Determinando a inclusão da disciplina de Libras nos currículos de formação de professores e de fonoaudiologia, insere as questões relacionadas com a língua de sinais em um lugar de destaque e dá ênfase aos surdos e à surdez. Essa lei representa uma importante conquista dos surdos pelos seus direitos linguísticos.

Posteriormente o Decreto nº 5.626/05, vem regulamentar essa lei tornando obrigatória a oferta curricular da disciplina de Libras para os cursos de licenciaturas, fonoaudiologia e como disciplina eletiva para os demais cursos da graduação. Esse documento também dispõe sobre o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos, nesse sentido há o reconhecimento de que a primeira língua desses sujeitos é a língua de sinais e que esta deve ser priorizada nos contextos nos quais há a presença de pessoas surdas.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.



§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005).

A inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de graduação proporciona aos futuros profissionais a possibilidade de um contato inicial com a Libras e com a surdez. Uma aproximação com essa modalidade de comunicação e com os seus usuários, provavelmente apenas uma única disciplina, não permitirá o aprofundamento necessário para o desenvolvimento fluente de uma segunda língua, entretanto esse contato será fundamental para que o acadêmico possa desenvolver conhecimentos necessários para desconstruir vários mitos relacionados com a surdez, bem como uma aproximação com o diferente e com a diferença surda.

Relacionando a questão da surdez e seus estranhamentos no “outro”, Bauman (1998) nos lembra que: *“É por isso que a chegada de um estranho tem o impacto de um terremoto... O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária.”* (BAUMAN, 1998, p. 19) . Para esses alunos, não haverá o estranhamento pelo diferente, pois já tiveram o contato inicial com esse grupo. O

desenvolvimento linguístico proporcionado pela disciplina dará, assim, o suporte necessário para que o futuro profissional possa comunicar-se em Libras, desenvolvendo atividades que respeitem essa condição linguística.

Ao discutir a inclusão dos alunos surdos nas instituições educacionais, o estranhamento e o desconforto que a sua presença causa a dificuldade em aceitar esse outro, com uma cultura e uma língua diferente desperta o medo do desconhecido, medo de perceber o quanto são frágeis às relações e o quanto esse diferente pode colocar em risco as minhas condições conforto, nesse sentido novamente salienta-se salienta-se a importância da disciplina, possibilitando uma aproximação entre os diferentes e da desmistificação dessas diferenças.

Atualmente a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola regular. Nesse segmento, prevê Tal documento prevê que a inclusão dos surdos nas escolas comuns, seja efetivada através da educação bilíngue - Língua Portuguesa/ Libras, devendo contemplar o acesso ao ensino escolar na Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita, e a Libras como primeira língua, explicita a necessidade do tradutor intérprete de Libras e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. Também é prevista a oferta do atendimento educacional especializado, na modalidade oral, escrita e na língua de sinais para os alunos surdos.

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

Nesse contexto, a disciplina de Língua Portuguesa para Surdos, insere-se produzindo diálogos e discussões em busca da construção de um espaço bilíngüe (língua de sinais e língua portuguesa, na modalidade escrita) de educação de surdos, no qual possa ser desenvolvida uma educação de qualidade, respeitando as diferenças linguísticas desse grupo cultural.

A partir de uma concepção socioantropológica da surdez entendendo o sujeito surdo como alguém que apreende o mundo que o cerca por intermédio de experiência visual, tem uma língua própria, fato que determina uma identidade específica. As pessoas surdas possuem a língua de sinais como forma de comunicação visoespacial que, no nosso país, é a Libras- Língua Brasileira de Sinais. É nesse sentido que localizo os surdos e a surdez, citando Bauman, “O estrangeiro é a variável desconhecida, sua presença causa

desconforto, sem previsão de efeitos de ação. Viver com estrangeiros é difícil” (BAUMAN, 2009, p. 14).

Entender a surdez como diferença. Significa encarar esse sujeito de maneira diversa daquela que até pouco tempo atrás era usual, ou seja, como alguém que deveria ser estimulado a falar, numa tentativa de regulação e controle do corpo, o corpo doente que necessitava ser recuperado, para que a ordem social pudesse ser reestabelecida. Compreender a surdez como diferença é perceber que a cultura desse sujeito se manifesta por meio da Libras, uma língua de “modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47-48).

Bauman (2009) analisa que as pessoas esqueceram o aprendizado das capacidades para conviver com a diferença, e nesse sentido acabam experimentando uma sensação de horror diante da ideia de aceitar o outro. O contato com alguma pessoa considerada diferente faz aparecer o sentimento do medo. Indo em busca de um território homogêneo, essa desorganização que o diferente desperta faz com que se busque um ordenamento, uma normalização de tal diferença. A demarcação da diferença parte do pressuposto que esta possa ser capturada, identificada, nomeada e dependendo de como ela é vista se inscrevendo no corpo, descartada como possibilidade de normalidade.

Os espaços escolares são locais privilegiados para se pensar e propiciar o encontro com a diversidade, pois favorecem o contato, a

circulação e a mobilidade, essa exposição ao diferente e à diferença pode mudar o olhar frente ao “outro”, aquele “estranho” que desperta o medo. É nas instituições educacionais que as fronteiras que separam as pessoas podem ser deslocadas. Cada pessoa é diversa uma da outra, ninguém é igual, entretanto algumas diferenças nos marcam mais, nos incomodam nos fazem demarcar fronteiras que excluem os diferentes produzindo os “underclass”, aqueles que estão de fora, excluídos, não servem para nada.

Nas instituições escolares, todos poderiam beneficiar-se com a língua de sinais, tornar-se mais sensível às questões da comunicação viso-gestual, perceber as nuances, os detalhes e possibilidades, que uma inversão do olhar pode causar, que acostumado à cultura ouvinte, necessita colocar-se no lugar do outro e perceber o mundo através das experiências visuais, do potencial comunicativo de seus usuários e assim poder apreciar a diversidade humana.

Historicamente, os surdos sofreram com a imposição do uso do português em detrimento à língua de sinais e essa relação de poder dentro dos espaços escolares gerou uma atitude negativa em relação à língua portuguesa, que refletiu sobremaneira nas questões relacionadas à aquisição da leitura e da escrita. É necessário reconhecer o que representam as línguas de sinais para os surdos, para assim poder significar a língua portuguesa.

As análises das pesquisas realizadas por Fernandes e Correia (2011), apontam a necessidade da criança surda ter acesso à língua de sinais o mais precocemente para que possa ter a aquisição da

linguagem no tempo necessário para o seu desenvolvimento. Através da interação e do contato com usuários fluentes em língua de sinais é que ela irá adquirir a produção de significados e sentidos que envolvem os processos comunicacionais.

Para Vigotski (2001), a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, entretanto seria incorreto dizer que a linguagem é socializada, pois só se tornará social no processo de mudança e desenvolvimento, na relação dialógica entre os envolvidos no processo. Nesse sentido, justifica-se a importância dos interlocutores, os quais possibilitam à criança o acesso e a imersão na linguagem. “O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual (VIGOTSKI, 2001, p. 67)”. Sendo assim, é correto afirmar sobre a importância de o surdo estar inserido em um contexto social sinalizador, podendo conviver com seus pares surdos, com adultos fluentes em língua de sinais, isto é fundamental para o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas.

É através da linguagem que a criança consegue ter a sua ligação com o outro e com o eu, segundo Vigotski (2001), o aspecto externo da linguagem se desenvolve na criança a partir de uma palavra, ligando-se a outras, depois no encadeamento de frases simples, e depois em frases cada vez mais complexas. Entende-se que na fase inicial do desenvolvimento da linguagem uma palavra representa uma frase inteira e que no aspecto semântico a criança inicia pelo todo, por uma oração, só mais tarde é que irão aprender as unidades particulares,

os significados das palavras. (Vigotski, 2001, p. 410). Analisando o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas, é através dos sinais que ela irá desenvolver a sua linguagem, adquirir assim ir tendo o desenvolvimento linguístico que lhe dê o suporte necessário para abstrair e construir as sentenças e os sentidos das frases.

Segundo Skliar (1997), as línguas de sinais cumprem as mesmas funções no desenvolvimento da linguagem que as línguas faladas, “A língua oral e a língua de sinais constituem dois canais diferentes, mas igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem” (SKLIAR, 1997, p. 125). Sendo assim, é apenas a modalidade na qual a linguagem é produzida ou recebida que difere, pois a língua falada é de modalidade oral-auditiva e a língua de sinais de modalidade viso-gestual, pois é produzida pelas mãos e recebida pelo visual. O desconhecimento desse aspecto linguístico levou a preconceitos em relação ao status linguístico das línguas de sinais, colocando-as num lugar desvalorizado. Tal situação não permitiu que a língua de sinais se desenvolvesse tendo desdobramentos nas questões da escolarização dos surdos.

Karnopp e Pereira, consideram que

[...] a questão do letramento de alunos surdos tem preocupado profissionais e pesquisadores da área da surdez, uma vez que embora desenvolva habilidades de codificação e decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade em atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade pode ser atribuída não só às concepções de leitura e escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que

a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola (KARNOPP; PEREIRA, 2002, p. 33-34).

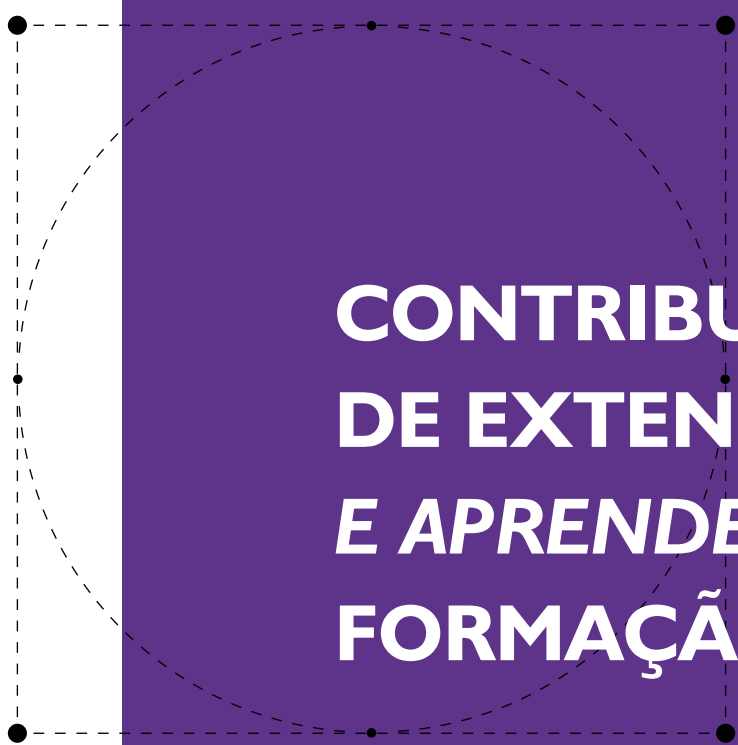
Nesse sentido faz-se necessário incentivar reflexões sobre a língua portuguesa para surdos, Karnoop (2002) pondera que a escrita é um ato político, social, mental e linguístico. Deve ser considerada como uma prática, inserida nas relações sociais de uma determinada comunidade. As habilidades de leitura e escrita devem ser embasadas na reflexão linguística, para que deixem de ser um ato mecânico e tornem-se uma construção de sentidos veiculados ao texto. Sendo assim, é necessário uma reflexão profunda sobre a importância da língua de sinais para os surdos buscando uma tomada de consciência sobre as práticas desenvolvidas nas instituições escolares.

O espaço acadêmico é um ambiente fundamental para se pensar, analisar e discutir possibilidades pedagógicas, podendo contribuir para que a temática da educação e da diferença surda, com toda a sua especificidade possa ir ampliando os espaços de discussão, ultrapassando as barreiras linguísticas, que por muito tempo estiveram presentes nos espaços institucionais de educação de surdos. Indo ao encontro de um amplo espaço de discussões e de uma amplitude de olhares na educação.

Para finalizar, saliento que ainda há um longo caminho no que diz respeito às questões relacionadas a Libras e à língua portuguesa para surdos, entretanto um importante passo já está sendo conquistado, que é possibilitar espaços de discussão, análises e reflexões sobre a diferença surda nos espaços educacionais.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009
- BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998
- BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005 Seção 1, p. 28.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial**. 2. ed. MEC; SEESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008
- \_\_\_\_\_. Lei 10.436. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências**. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.
- FERNANDES, E.; CORREIA, M. C. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org) **Surdez e Bilinguismo**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.
- KARNOOP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; Campos, S. R. L. DE (Orgs). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira- Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004
- SKLIAR, C. B. (Org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.
- \_\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.
- VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.



**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO  
DE EXTENSÃO *BRINCANDO*  
*E APRENDENDO* PARA A  
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

## **MONIQUE MICHELLE OURIQUES JACOBI**

Pedagoga, egressa do curso de Pedagogia pela Universidade Feevale.  
Professora do Ensino Fundamental do Colégio Santa Catarina  
de Novo Hamburgo. E-mail: niqueouriques@gmail.com.

## **SIMONE MOREIRA DOS SANTOS**

Pedagoga e Psicopedagoga pela Feevale, Mestre em Educação pela PUCRS, professora  
e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale. Líder do Projeto de  
Extensão Brincando e Aprendendo. E-mail: simonemore@feevale.br.



## I INTRODUÇÃO

Na atualidade, com os avanços dos estudos sobre a educação e os diferentes contextos em que ela ocorre, a Pedagogia Hospitalar, como educação em um espaço não escolar, apresenta-se como mais uma possibilidade de atuação pedagógica. Logo, o hospital, um ambiente que muitas vezes, por motivo de doenças, causa baixa autoestima e sofrimento às crianças, passa a ser percebido também como um local de educação, como afirma o Ministério da Saúde (BRASIL, 1977).

Diante dessa nova realidade, o educador também ganhou um espaço, no qual possui um papel muito importante para o desenvolvimento das crianças internadas em pediatrias de hospitais. Cabe destacar que, assim como as crianças aprendem com o educador, torna-se evidente uma troca de saberes em que o educador também aprende com elas.

Pode-se dizer que é um desafio atuar com a Pedagogia Hospitalar, pois, por ser uma área relativamente nova, ainda são necessários estudos para que novos conhecimentos sejam construídos, reinventados e ressignificados, considerando a carência de pesquisas nesta área.

Dessa forma, este artigo pretende apresentar os resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no primeiro semestre

do ano de 2015. O objetivo geral foi investigar as contribuições do Projeto de Extensão *Brincando e Aprendendo* para a formação acadêmica e profissional do futuro pedagogo. Para tanto, foram entrevistadas as acadêmicas do curso de Pedagogia que dele participam como bolsistas ou acadêmicas voluntárias, a partir de um estudo de abordagem qualitativa.

O referido Projeto está vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Feevale. Tem como objetivo principal desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas com as crianças internadas na Pediatria do Sistema Único de Saúde (SUS) do Hospital Regina, localizado na cidade de Novo Hamburgo/RS.

Assim, entendendo o Projeto de Extensão como mais um espaço de formação e aprendizagem para os acadêmicos da Universidade, justifica-se a relevância dessa abordagem, no sentido de analisar a experiência vivenciada neste espaço não escolar e com especificidades próprias, bem como o que agrega na vida e formação acadêmica.

## 2 O PEDAGOGO E SEUS DIFERENTES ESPAÇOS DE ATUAÇÃO

Desde o início da década de 30, firma-se uma ideia de que o Pedagogo é aquele que ensina algo, com influência dos “pioneiros da educação nova”. Nesse sentido, dá-se a entender que o Pedagogo é aquele que somente tem formação para atuar como professor no ensino obrigatório. Conforme Libâneo, 2001a, p. 6),

O raciocínio é simples: educação e ensino dizem respeito a crianças (inclusive porque “peda”, do termo pedagogia, é do grego “paidós”, que significa criança). Ora, ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia.

No entanto, o termo Pedagogia nem sempre teve o mesmo significado ao longo da história, até a idade moderna, diferentes concepções podem ser percebidas.

Inés Dussel e Marcelo Caruso, na obra “A invenção da sala de aula – uma genealogia das formas de ensinar” (2003, p. 19), afirmam que inicialmente “[...] o pedagogo era entendido como um educador no sentido mais amplo do termo: não era somente um professor de escola, mas também podia ter a seu cargo funções que hoje chamaríamos de criação das crianças”.

Dessa forma, pode-se dizer que a Pedagogia nem sempre foi pensada como na atualidade. Dussel e Caruso (2003, p. 20) também afirmam que, no século XIX, a Pedagogia é entendida como “[...] a arte e a ciência de ensinar e educar as crianças”. Contribuindo com o assunto, explicam que:

A pedagogia é uma ciência e uma arte; está associada ao ‘ensinar’ e ao ‘educar’. A pedagogia ocupa-se das ‘crianças’. Neste caso, pode-se acrescentar que algumas versões contemporâneas sustentam que a pedagogia não se ocupa unicamente das crianças, mas que há também uma pedagogia dos adolescentes e uma pedagogia dos adultos (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 20).

A Pedagogia reflete de maneira mais ampla o fenômeno educativo e compreende que a educação pode ocorrer em diferentes espaços da sociedade. Ela passa, então, a se inteirar do estudo sistemático da educação. Toda sociedade possui práticas educativas. Assim sendo, Libâneo (2001a) explica que a educação não se refere somente às atividades escolares, destacando que há um imenso conjunto de outras práticas. Nesse sentido, a educação pode ocorrer em diversos lugares, diante de diferentes modalidades, tais como na família, no trabalho, nos meios de comunicação, na escola.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 66), contribuem com o assunto, referindo a Pedagogia como “campo teórico da prática educacional, [...] presente nas ações educativas da sociedade em geral”. Dessa maneira, o pedagogo pode desenvolver práticas em empresas, organizações não governamentais, entidades sociais, hospitais, dentre outros.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, referem a formação para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, em seu artigo 4º, parágrafo único, explica que concebe entre as atividades docentes, a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando diferentes fatores. Dentre as competências docentes estão planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, experiências educativas não escolares, além da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 corrobora afirmando que a educação abrange processos formativos que podem ocorrer também em espaços não escolares, como em movimentos sociais, organizações da sociedade, sempre pensando na intencionalidade pedagógica da ação a ser realizada.

Partindo da necessidade de compreender o espaço não escolar, Garcia (2001 apud ZUCHETTI; MOURA, 2007) apropria-se da denominação “educação não escolar”, explicando que refere-se a todas as práticas educativas as quais ocorrem no campo social, diferente daquelas que ocorrem no interior da escola. Além disso, as práticas educativas no campo social se mostram como complementares à educação escolar, além de também complementar à educação familiar. De acordo com Zuchetti e Moura (2007, p. 6):

A educação não escolar é um lócus de inserção de educadores leigos e/ou de estagiários de cursos de Licenciaturas e de professores que têm realizado sua formação centrada no processo de aprendizagem escolar e que se veem frente aos desafios de uma área complexa e contraditória que exige conhecimentos pertinentes e a apropriação de conceitos [...].

Diante do exposto, observa-se a presença não somente de pedagogos formados nas práticas educativas não escolares, mas também de estagiários, acadêmicos e bolsistas, como é o caso do Projeto *Brincando e Aprendendo*.

Nessa perspectiva, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Feevale – PDI, os projetos de extensão

da Universidade Feevale buscam proporcionar aos acadêmicos que ainda estão em formação “[...] oportunidades ímpares para vivenciar a realidade com a qual vão se defrontar futuramente, em sua atividade profissional” (UNIVERSIDADE FEEVALE, 2011, p. 136).

Nesse cenário, Zuchetti e Moura (2007) relatam a importância de perceber as singularidades desse “campo”, bem como produzir um conhecimento que respeite as especificidades da educação não escolar e seus enfrentamentos, em um contexto de constantes mutações.

Pensando em espaços não escolares de atuação, enfatiza-se a seguir o espaço hospitalar, que vem se destacando pelo trabalho pedagógico e social desenvolvido, sendo o mesmo foco desse estudo.

### 3 O PEDAGOGO NO ESPAÇO HOSPITALAR

Pensando a Pedagogia Hospitalar, observa-se que diariamente existem inúmeras crianças que permanecem internadas em hospitais por longos, médios ou curtos períodos de tempo. Geralmente, durante esse período, as crianças estão em uma condição mais fragilizada de dor, causada tanto pela doença, quanto pelo tratamento, o que por vezes pode desmotivá-las. Além disso, há de se considerar a falta das vivências comuns da infância, pois precisam permanecer afastadas de suas casas, da escola em que estudam e das atividades de seu cotidiano, o que pode refletir em sua autoestima, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, Fontes (2008) ressalta que é possível distinguir diferentes processos no que se refere às relações educativas que ocorrem dentro do hospital. Conforme a autora:

[...] pode-se verificar o quanto se faz necessária a discussão coletiva no Brasil para a construção de uma pedagogia em hospitais. É possível observar que ainda existem muitas indefinições no Brasil quanto à melhor forma de educação que venha ao encontro dos interesses e das reais necessidades para crianças hospitalizadas, tanto no hospital, como fora dele, tanto para as crianças, como para os professores. Há um processo de construção de um saber específico para esta área (PAULA, 2002 apud FONTES, 2008, p. 77).

Contudo, a Pedagogia Hospitalar, por meio da atuação de pedagogos, vem para contribuir através do lúdico, de propostas pedagógicas e diferenciadas, visando à interação, à vivência própria da infância e à diminuição desse distanciamento em relação à escola.

A prática educativa no hospital busca resgatar a autoestima, proporcionar o brincar, auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças internadas, podendo, em alguns casos, contribuir até mesmo para a melhora do quadro clínico da criança.

Fortuna (2004) afirma que a hospitalização gera muitas consequências psicológicas, porém mesmo no hospital, a criança não deixa de ser criança. Assim, salienta que para garantir o seu equilíbrio emocional e intelectual, o jogo é essencial, pois garante que por meio do brincar a condição de ser criança (não somente de paciente) seja reestabelecida.

A respeito do brincar no hospital, Sarmiento (2006) considera importante para fortalecer a confiança da criança em um momento de insegurança. Em complemento, Fortuna (2004) explica que o brincar pode libertar a criança de um trauma, através da experiência e expressão. O brincar possui um papel importante no hospital, favorecendo a constituição de um espaço afetivo, lúdico e educativo.

A autora afirma que:

[...] o que pode garantir o lugar que a brincadeira merece é tratá-la exatamente como ela é, isto é, com seriedade (porque em nenhum momento estamos tão compenetrados e tão sérios quanto quando brincamos) e paixão (porque nada nos arrebatava tanto quanto a brincadeira, o jogo, onde estamos inteiros) (FORTUNA, 2004, p. 186).

Logo, a atuação do pedagogo, mediada através do lúdico e do brincar, propicia a construção de conhecimentos, bem como auxilia as crianças no enfrentamento das doenças e no prazer pelo viver. Nessa perspectiva, Fortuna (2004, p. 199) refere que

[...] a atividade lúdica baseia-se no enfrentamento do inesperado, exigindo capacidade de enfrentá-lo e ensinando como fazê-lo. Deste modo, brincar no hospital ensina a enfrentar a doença promovendo a saúde, especialmente se a saúde for concebida como afirmação da vida. Dolto defende a ideia de que privar uma criança de brincar significa privá-la do prazer de viver (op. cit., p. 110); então, propiciar o brincar equivale a reforçar seu prazer de viver.

Diante do exposto, pode-se observar o quanto o educador possui um papel essencial, por meio de suas práticas pedagógicas lúdicas. Cabe salientar também, a importância de um olhar sensível às necessidades das crianças, pois no ambiente hospitalar torna-se de suma importância que se trabalhe, principalmente os aspectos afetivos, considerando a situação mais fragilizada das crianças.

Nesse sentido, observa-se a relevância de uma formação lúdica, pois ela permitirá o desenvolvimento de propostas nessa perspectiva de trabalho, que poderá auxiliar na melhora do bem-estar da criança internada. Dessa forma, teoria e prática necessitam andar juntas constantemente, pois somente essa via de mão dupla irá oportunizar melhores resultados.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A pesquisa teve por base um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, a partir da pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas e observação das práticas pedagógicas no Projeto *Brincando e Aprendendo*, dentro do ambiente hospitalar. A análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010).

Foram realizadas entrevistas com a bolsista e acadêmica voluntária que atuavam há mais tempo no projeto, com o intuito de analisar as contribuições do Projeto *Brincando e Aprendendo* para a formação acadêmica e profissional do futuro Pedagogo.

Cabe destacar que as entrevistadas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando sua participação na pesquisa e a publicação dos resultados. Elas serão nominadas ao longo do texto como Acadêmica A e Acadêmica B, a fim de preservar sua identidade.

Acadêmica	Tempo no projeto	Nome fictício
Bolsista	7 meses	Acadêmica A
Voluntária	1 ano e 1 mês	Acadêmica B

Quadro 1 - Identificação das Acadêmicas

Fonte: Elaborado pela autora

#### 5 ANÁLISE E RESULTADOS

A extensão somente pode trazer contribuições para a formação profissional e para o estreitamento dos laços da universidade com a sociedade se os achados de tais práticas forem socializados com a comunidade, tanto acadêmica quanto externa, e tais informações subsidiarem construções conjuntas de novas práticas sociais e profissionais (UNIVERSIDADE FEEVALE, 2011, p. 135).

Diante do exposto, pretende-se socializar os resultados desse estudo a partir das entrevistas realizadas e as observações, buscando responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições do Projeto *Brincando e Aprendendo* para a formação acadêmica e profissional do futuro pedagogo?

No intuito de trazer subsídios que respondam a este questionamento, apresenta-se a seguir a análise dos dados.

## 5.1 O PROJETO, SEGUNDO SUA PROPOSTA

O Projeto *Brincando e Aprendendo* visa a oportunizar a vivência da infância às crianças internadas na Pediatria do SUS do Hospital Regina, mesmo em um espaço diferente de sua rotina, a fim de que possam brincar e aprender, ainda que em situação de internação. Contudo, o Projeto também tende a oportunizar a melhora do bem estar nesse período de internação, por meio de suas propostas, além de buscar desenvolver os aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores.

As acadêmicas entrevistadas afirmam que, quando as crianças são convidadas a participar do Projeto, geralmente estão tristes, demonstrando fragilidade. Após o início da proposta, com a interação das acadêmicas, as crianças se descontraem, o que parece muitas vezes fazê-las esquecer do ambiente em que se encontram.

A equipe do Projeto possui um horário semanal de reunião para planejamento coletivo das propostas, horário para estudo, elaboração de trabalhos para apresentação em Feiras de Iniciação Científica, Salão de Extensão, dentre outros eventos, o que contribui para a formação das acadêmicas e o estabelecimento de relações teórico-práticas.

Com base no exposto, Sarmiento (2006, p. 93) afirma que “Não apenas as crianças precisam de espaços coletivos de diálogos, espaços de narrar e de ouvir. Também nós, professores, precisamos

[...]”. Assim, observa-se o quanto as reuniões oportunizam espaços de diálogo e de trocas também entre as acadêmicas e a professora do Projeto, garantindo um trabalho coletivo mais significativo.

Ao encontro dessa percepção, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale aborda sobre a participação dos acadêmicos em projetos de extensão, destacando a importância de

[...] diferentes percepções, que ultrapassem o conhecimento teórico, e que transformem estas aprendizagens em outras que serão novamente levadas à Universidade e discutidas, elaboradas e devolvidas à comunidade em forma de novos conhecimentos sistematizados ou de novas dúvidas a serem respondidas coletivamente (UNIVERSIDADE FEEVALE, 2013, p. 20).

Nesse sentido, Libâneo (2001b) destaca, a necessidade de uma formação profissional crítica-reflexiva. Para isso, compreende-se a importância de buscar conhecimentos constantemente, por parte dos profissionais que atuam com educação, por meio da pesquisa, a fim de reinventar-se e aprimorar suas práticas.

## 5.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA HOSPITALAR: O OLHAR DAS ACADÊMICAS

A educação não escolarizada exige dos educadores uma prática diferenciada, de acordo com a circunstância e o contexto. Quando ocorre no espaço hospitalar, deve-se levar em consideração o estado clínico da criança, visando principalmente à melhora de seu bem

estar. São trabalhados aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores, de acordo com as possibilidades de cada uma.

As acadêmicas ao chegarem no hospital, passam nos quartos da pediatria do SUS, apresentando o Projeto e convidando as crianças a participarem da atividade que terá no espaço denominado Solarium. Em casos específicos, são realizadas atividades individuais nos quartos, conforme as necessidades de cada criança. Essa questão pode ser observada através da seguinte fala da Acadêmica B:

Geralmente nós levamos uma caixa cheia de coisas e vamos esperando para ver no que a criança vai se interessar. Eu, particularmente, procuro sempre olhar algo, tendo aquela coerência do estado dela, tendo essa sensibilidade da abordagem, principalmente para conquistar aquela criança.

Nessa perspectiva, o planejamento das atividades e propostas deve ser flexível e diversificado, buscando atender as diferentes idades e individualidades, pois segundo a Acadêmica B “[...] cada dia [...] é uma criança diferente”, uma vez que há bastante rotatividade nesse espaço. Destaca: “Elas gostam muito das atividades manuais, artísticas... Então procuramos sempre propor algo nesse sentido, fora os jogos e os brinquedos [...]”. A acadêmica também esclarece que procura cuidar a forma como chega à criança para que possa conquistá-la. Nessa perspectiva, é imprescindível a escuta e o olhar atento, respeitando as especificidades e necessidades de cada criança.

Nesse viés, a Acadêmica A, revela que algumas das propostas são: integrar as crianças “[...], ver se a atividade está sendo boa... Se

a criança não estiver gostando, imediatamente pensar no plano B”, isso porque, de acordo com sua concepção, ser flexível faz parte de sua prática pedagógica para a criança interagir nas brincadeiras.

Em determinadas situações as crianças também podem estar impedidas com uma mão, devido ao uso de soro, ou impossibilitadas por terem passado por alguma cirurgia. Dessa maneira, explica a Acadêmica B: “procuramos sempre criar um modo desta criança se sentir confortável para ela poder fazer a atividade e para ela participar ali daquele momento. Então desde arrumar uma cadeirinha maior ou menor para ela [...]”. Complementa que esse cuidado também é para garantir um maior conforto para aquela criança, respeitando-a e procurando que a sua situação não a impeça de participar da proposta.

Sobre a importância de adaptar as propostas, de acordo com as especificidades de cada criança, Matos e Mugiatti (2014) afirmam que a assistência pedagógica no ambiente hospitalar aconselha uma prática educacional, que se adapte às necessidades das crianças e adolescentes, seja nas metodologias, enfoques didáticos ou lúdicos. Nesse segmento, revelam a necessidade de uma estrutura flexível e que permita adaptações.

Considerando essas questões, é possível inferir o quanto a prática no Projeto permite um olhar atento, uma observação minuciosa por parte das acadêmicas, sobre as peculiaridades de cada criança. Além disso, o quanto as vivências permitem uma maior sensibilidade sobre as metodologias mais adequadas, de acordo com as necessidades do contexto.



As acadêmicas entrevistadas mencionam também a participação dos pais durante as propostas do Projeto. Expressam que, com a atuação no ambiente hospitalar, preferem que os familiares das crianças estejam presentes. Conforme Oliveira (2009, p.104) as “Vivências lúdicas tanto com educadores como com os pais podem levar a um melhor conhecimento de si e do grupo como um todo”. Nessa perspectiva, Fontes (2005, p. 16), refere:

[...] outro espaço de atuação importante será sempre junto às mães acompanhantes que se mostrem extremamente ociosas e necessitem de uma atividade, para que compreendam o processo de internação de seus filhos e possam auxiliá-los em seu tratamento, além de contribuir para diminuir a ansiedade [...].

Nessa mesma direção, a Acadêmica B também fala da importância da participação dos responsáveis pela criança nas atividades propostas: “Eu acho importante, porque é uma aproximação diferente e que um precisa do outro ali, naquele momento tão emotivo [...]”. Também complementa que prefere que os pais estejam juntos, pois a presença deles dá um maior conforto e uma maior segurança para as crianças. Ainda, com alegria, expressa sobre a presença dos pais no decorrer do Projeto: “[...] é bem legal... Acaba todo mundo fazendo as atividades... Até os pais têm bastante diálogo entre eles e com nós também. A gente acaba conhecendo um pouquinho de cada família [...]”.

É possível inferir também, que oportunizar a presença dos pais nas práticas educativas do Projeto, junto às crianças, se faz

importante não só para a prática do pedagogo, mas também para a melhora do quadro clínico da criança/adolescente.

Sobre a abordagem que realizam, Fontes (2005) afirma que ela pode ser também um instrumento para amenizar os possíveis traumas da internação e seu respectivo distanciamento da criança de sua rotina. Ao encontro do que diz a autora, é possível perceber uma valorização, por parte da Acadêmica B, em relação à abordagem pedagógica que desenvolve, mostrando uma intencionalidade na maneira como atendem as necessidades da criança e, por vezes, dos adultos. Além disso, afirma a autora que

O ofício do pedagogo no hospital apresenta diversas interfaces (política, pedagógica, psicológica, social, ideológica), mas nenhuma delas é tão constante quanto à da disponibilidade de se estar *com o outro e para o outro*. Certamente fica menos traumático enfrentar este percurso quando não se está só, podendo compartilhar com o outro a dor, através do diálogo e da escuta atenciosa (FONTES, 2005, p. 10).

A referida autora traz a disponibilidade de estar com o outro e para o outro como essencial no contexto hospitalar e esta questão foi observada no Projeto *B brincando e Aprendendo*, uma vez que as acadêmicas se envolvem com as crianças e as propostas pensadas, sempre atentas ao bem-estar delas e a seus interesses. Nesse sentido, percebe-se que a escuta pedagógica no hospital permite um cuidado com o outro. Além disso, torna menos traumática a estadia das crianças nesse local.

A partir do olhar atento e individualizado, foi possível identificar durante as observações no ambiente hospitalar o quanto as crianças se apegam às educadoras envolvidas, pois acabam tendo-as como uma referência positiva, dentro de um local com muitas situações que não são tão agradáveis. Assim, quando uma criança está por vários dias internada e sabe os dias do Projeto, fica aguardando as educadoras chegarem para participar das atividades.

Nessa relação, identifica-se que as acadêmicas, por meio da atuação e dos conhecimentos que constroem, buscam em suas interações, se colocarem no lugar do outro, percebendo-os como indivíduos sociais, que possuem uma história e cultura própria. A esse respeito, Fontes (2005) afirma que a atuação do pedagogo deve possibilitar a articulação agradável e significativa, pois para a autora, é de grande valia levar em consideração a criança e a família, como indivíduos que pensam, possuem uma história, assim como conhecimentos prévios.

Fontes (2008, p. 09), explica que

[...] a atuação do professor exigirá o desenvolvimento de habilidades que nenhum curso ensina. Refiro-me à disposição para saber trabalhar com o imprevisto (uma criança repentinamente começa a ter convulsões, uma outra teve uma recaída aparentemente inexplicável ou, ainda, aquela que foi tirada da atividade para tomar medicação intravenosa). É preciso estar atento à pluralidade de aspectos sutis que atravessam o cotidiano hospitalar e compõem a diversidade do grupo de crianças hospitalizadas.

Cabe salientar que na mesma direção que a autora refere a existência de situações únicas e inesperadas, observou-se que as próprias acadêmicas percebem os imprevistos existentes no espaço de atuação hospitalar e, com isso, conseqüentemente, constroem novas experiências e aprendizagens. Algumas situações irão necessitar da já falada sensibilidade, flexibilidade, do olhar atento.

Nessa direção, ao abordar com as acadêmicas os fatos que mais lhe marcaram durante sua atuação no Projeto *Brincando e Aprendendo*, a Acadêmica B relata que existem crianças que estão tão vulneráveis, que necessitam de muito afeto e que a fazem refletir sobre sua vida pessoal.

Logo, é possível inferir que assim como as crianças aprendem com as educadoras, por meio da interação social, as educadoras também aprendem com as crianças. De acordo com Fontes (2005, p. 14), interações sociais são

[...] as relações de troca que se dão entre o sujeito e seu meio social. Quando a criança começa a interagir com seus pares, além de atuar e modificar o universo social (os outros) ela modifica seu próprio eu na tentativa de compreender a realidade que a cerca (FONTES, 2005, p. 14).

A Acadêmica B revela esses fatos como uma aprendizagem, um amadurecimento em relação à vida pessoal. Percebe-se que a interação proporciona uma troca de conhecimentos, resignificando seu próprio “eu”, pois o outro faz com que se repense o próprio pensar.

Conforme as palavras da Acadêmica B, o Projeto “[...] é muito mais que fazer atividades recreativas com as crianças... Ele trabalha

muito o lado afetivo, de ter sensibilidade com as pessoas e com as crianças que estão internadas”.

Nessa perspectiva, nota-se que a **afetividade** e a **sensibilidade** estão presentes nas práticas das acadêmicas, o que reflete em sua vida profissional, acadêmica, mas também pessoal. Horn (2008, p.109) cita que “Em especial na prática pedagógica voltada ao público infantil, é fundamental ter a sensibilidade [...]” para ver as reais necessidades das crianças, para conhecer e compreender a realidade, seja por meio do **diálogo**, da **escuta**, de um **olhar atento**, seja por meio da interação.

Além disso, pode-se dizer que esteve também muito presente durante as falas das entrevistadas a importância da **reflexão sobre a prática**, que implica também em uma reflexão sobre sua vida pessoal, bem como da **flexibilidade** com as propostas pensadas, atendendo as especificidades de cada criança.

### 5.3 AMPLIANDO AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Pimenta (2000), a partir de seus estudos sobre os saberes docentes e a formação de professores, aborda sobre os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos. Ela destaca a relevância em considerar os saberes da experiência, que são construídos na prática pedagógica diária e também a partir da vivência que cada docente teve como aluno. Também fala da importância dos saberes científicos de sua área de atuação, bem como dos saberes pedagógicos que irão balizar a ação docente.

A partir dessa ideia, com intuito de oportunizar um entrelaçar da teoria estudada no curso de Pedagogia e a prática, as acadêmicas foram questionadas sobre como se percebem desde o dia em que entraram no Projeto, até o dia da entrevista para este estudo, ou seja, como se percebem em relação a essa trajetória. A resposta inicial de ambas as entrevistadas foi um sorriso no rosto, o que remete à satisfação.

A Acadêmica A explica que se sente mais apropriada, com mais conhecimento partindo da experiência, referindo-se às contribuições do Projeto. Também se sente mais madura, inclusive em seu curso de graduação, na Universidade, como futura pedagoga.

Nesse sentido, o que a Acadêmica A relata vai ao encontro do que Pimenta e Anastasiou (2008) explicam sobre a construção da identidade docente, que acontece, geralmente, a partir da prática e de sua própria experiência, além, é claro, da sua experiência como aluno e da imagem que carrega de seus docentes.

A Acadêmica B, sorrindo, revela que no início possuía certo receio ao realizar atividades com as crianças no ambiente hospitalar, devido ao uso de sondas, por exemplo. Revela ainda que “[...] por um respiro diferente [...] já estava correndo atrás da enfermeira ou da mãe.. (risos...)”. Então, constata que hoje se sente mais segura e aprendeu, de acordo com suas palavras, que:

[...] se eu tenho uma maior segurança, a criança também vai sentir uma segurança maior. E, às vezes, a insegurança dos pais, também a deixa mais insegura.

Então, eu percebi que esta minha insegurança, frente a elas, fazia com que elas se sentissem inseguras também.

Pimenta (2002) explica que a reflexão faz parte do ser humano, trazendo o conceito de professor reflexivo, que significa pensar sobre sua própria ação, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, o que produz um conhecimento tácito – a partir de sua prática.

Nessa perspectiva, é possível entrelaçar os olhares das acadêmicas citadas com a proposta descrita no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Feevale (2013), cuja concepção formadora se concretiza no momento em que oportuniza a articulação entre teoria e prática.

Ao serem questionadas sobre o que já aprenderam com essa prática, ambas as acadêmicas revelaram nunca terem atuado com crianças, seja em escolas ou em outros espaços. A esse respeito, tanto a Acadêmica A quanto a Acadêmica B, citam que a experiência de trabalhar com crianças de várias faixas etárias foi muito gratificante, contribuindo em sua aprendizagem no que se refere ao planejamento, bem como a sua prática pedagógica.

Em relação a interação com outros profissionais que atuam na Pediatria, a Acadêmica B explica que: “[...] um acaba complementando o trabalho do outro, porque com os nossos jogos, brinquedos, papéis, canetinhas, eles acabam junto conosco fazendo a fisioterapia”. Assim, explica que mesmo sem combinar, acabam realizando um trabalho conjunto, bem como com as enfermeiras. Fala a acadêmica com

sorriso no rosto, que “Algumas até já comentaram que preferem dar a medicação quando estão ali no Projeto, porque a criança não sente aquele sofrimento no procedimento [...]”.

Dessa maneira, torna-se relevante perceber o quanto o trabalho em equipe, entre diferentes profissionais, de diferentes áreas, pode contribuir em vários aspectos para o bem estar da criança/adolescente e também o quanto é importante o acadêmico que atua ali perceber tal influência, mesmo que não tenham um trabalho interdisciplinar planejado previamente. Além disso, o quanto a **interação, comunicação e diálogo** com o outro aprimoram a sua prática, uma vez que essa troca de conhecimentos proporciona o aprendizado. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, ao falar das habilidades que deseja formar no futuro Pedagogo, refere a importância da “comunicação, diálogo e interação com o outro, de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos requeridos para a prática pedagógica” (UNIVERSIDADE FEEVALE, 2013, p. 06).

Ao finalizar a entrevista, perguntando se acreditam que o Projeto tenha contribuído para a formação como acadêmica e futura pedagoga, as duas entrevistadas respondem sem dúvidas que sim.

A Acadêmica A revela que contribuiu muito, principalmente porque “não tinha essa experiência toda da prática”. Também revela a experiência quanto à atuação, expressando que ocorrem situações em que não é possível realizar exatamente o que estava planejado. Assim, destaca que tem que ter o planejamento, mas que quando for preciso flexibilizar, é necessário fazê-lo.

Com isso, identifica-se que o planejamento no ambiente hospitalar, assim como também deve acontecer em espaços escolares, necessita ser feito, partindo da reflexão sobre a realidade.

Já a Acadêmica B explica que, mesmo que não se goste de situações de internações, o contato com as crianças em hospital permite que se aprenda a lidar melhor com isso, também para a vida pessoal. No que se refere às contribuições do Projeto, o mesmo ajuda a construir conhecimentos sobre ação do educador, seja ela em espaço escolar ou não escolar. Finaliza sua fala, refletindo: “Eu sempre achei que poderia contemplar muitas coisas da minha vida com o Projeto... E acabou contemplando!”.

Diante desse contexto, é possível inferir que o Projeto de Extensão *Brincando e Aprendendo* proporciona um espaço de construção de **conhecimentos práticos, que relacionados à teoria** estudada durante o curso de graduação, bem como às discussões nas reuniões do Projeto e os momentos destinados a estudo, abre espaço para qualificar ainda mais a formação acadêmica. Além disso, oportuniza também uma formação no âmbito pessoal, a partir das vivências e experiências da prática diária com as crianças.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar as contribuições do Projeto de Extensão *Brincando e Aprendendo* para a formação do futuro pedagogo.

Dessa maneira, percebe-se que o referido Projeto contribui na formação acadêmica e profissional das futuras pedagogas, uma vez que ele apoia a quebra de paradigmas acerca da imagem que se tem de internação hospitalar, no que se refere às crianças, pois mesmo neste espaço propõe que o lúdico esteja presente, preservando o brincar e o desenvolver-se, que é inerente à infância.

Ressalta-se que essa proposta visa também a favorecer o bem estar das crianças internadas, pois ao envolver-se com a brincadeira, com jogos e atividades, a criança elabora melhor a sua situação de internação hospitalar. Para que essa proposta ocorra nos hospitais, é importante que as instituições de saúde e de ensino apoiem essa ação, como é o caso do Projeto em estudo.

Para tanto, a participação no Projeto oportuniza um constante pensar e repensar, sobre si e o outro. Nessa instância, considera-se que a referida experiência no ambiente hospitalar, pode contribuir para a formação do pedagogo, pois inquieta e desperta o interesse das acadêmicas em refletir e refazer as suas práticas diariamente.

Pensando na maneira como percebem o Projeto *Brincando e Aprendendo*, também o identificam como algo que visa a proporcionar um ambiente mais alegre e descontraído, por meio de suas práticas, proporcionando um novo modo de ver o ambiente hospitalar. Assim, verificou-se que o Projeto também contribui para a formação das futuras pedagogas, no que diz respeito à construção da responsabilidade com outro e com a sua prática pedagógica.

Por meio das falas das acadêmicas, observa-se a notória

importância com que se referem ao brincar, ao lúdico e ao espaço povoado de brinquedos para as crianças. Isso nos leva a inferir que o Projeto contribui na sua formação ao possibilitar uma reflexão sobre esses aspectos, percebendo-os aliados a sua prática pedagógica.

Observa-se que a atuação das acadêmicas no hospital exige responsabilidades diversas, desde a rotina, até o planejamento e a forma como atuam.

No hospital, por meio do Projeto, as acadêmicas têm a oportunidade de colocar em prática o que já aprenderam no Curso de Pedagogia, além do que foi discutido e elaborado nas reuniões semanais.

Compreende-se que a atuação no Projeto *Brincando e Aprendendo* exige uma prática diferenciada dos demais espaços de atuação do Pedagogo, devido as suas circunstâncias. Conforme relato das entrevistadas, cada dia é uma criança diferente, com uma especificidade. Diante disso, observa-se a contribuição da atuação no Projeto no que se refere à rotina e ao planejamento, pois instiga as acadêmicas a pensarem suas propostas, a partir do contexto e individualidades de cada criança internada.

Porém, percebe-se que a estruturação do planejamento e o pensar como será a proposta não é o suficiente, pois somente a prática e a interação possibilitam refletir sobre como deverá ser a didática, compreendendo que cada criança possui individualidades e contextos de internação diferentes. Assim, a prática pedagógica no Projeto *Brincando e Aprendendo* reafirma a importância da interação, do olhar, do toque, do diálogo e do ouvir o outro.

Sobre o diálogo, pode-se inferir sua grande contribuição na formação das acadêmicas entrevistadas, seja entre elas, na reunião semanal com as demais acadêmicas e líder do Projeto, seja o diálogo com familiares, crianças, como também demais profissionais que atuam no ambiente hospitalar.

Compreende-se que a contribuição do olhar, da escuta, da interação e do diálogo para a sua formação também possibilita que tenham uma sensibilidade em relação aos sujeitos e o estado de saúde no qual se encontram. Logo, a sensibilidade é também percebida como uma contribuição do Projeto para a formação do Pedagogo, pois ela acontece somente através da prática e por mais que as teorias afirmem a sua importância, somente a vivência permite perceber as individualidades e realidade de cada criança internada.

Tendo as acadêmicas um olhar sensível, frente às individualidades de cada criança, evidencia-se como outra contribuição para a formação acadêmica, a flexibilidade. Esse fator se faz importante, uma vez que após ter o olhar sensível, nem todas as propostas pensadas serão possíveis, sem que haja uma adaptação. Considerando que cada criança hospitalizada possui uma situação diferente, seja pelo uso do soro, seja a necessidade de ficar na cama e realizar uma atividade no quarto, por exemplo, a flexibilização do planejamento necessita ocorrer para que a prática tenha um resultado significativo.

Outra contribuição muito significativa é que as acadêmicas relacionam a teoria já estudada no Curso de Licenciatura em Pedagogia

com a prática desenvolvida no Projeto Brincando e Aprendendo. Pode-se inferir que essa contribuição reúne as questões já citadas, que também são estudadas na teoria, mas que passam a ter maior significado, ao vivenciá-las através da experiência. Essa relação gera um constante repensar sobre o contexto e as reais possibilidades práticas no ambiente hospitalar, que também poderão ser adaptadas a outros ambientes em que ocorre educação.

Assim, nota-se o quanto a atuação no Projeto *Brincando e Aprendendo* pode ser enriquecedora para a qualificação da formação acadêmica e profissional do futuro pedagogo, pois a prática, que parte do diálogo e da interação, traz experiências que o pedagogo sozinho, sem o outro, não teria. Logo, o Projeto oportuniza muitas vivências, pois assim como a cada dia as crianças internadas são diferentes, diferente é o pensar sobre a realidade e, novas possibilidades passam a ser criadas e repensadas.

Considerando que a sociedade passa por constantes modificações e que quanto mais se sabe a seu respeito, mais indagações surgem, esse estudo não tem o intuito de findar-se no que se refere às contribuições do Projeto *Brincando e Aprendendo* para a formação acadêmica e profissional do pedagogo. Isso porque quanto mais se sabe mais dúvidas surgem e, com elas, a necessidade de novos diálogos a seu respeito. Nesse sentido, espera-se que esse artigo possa despertar novas indagações que levem a futuras pesquisas.





LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigência educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001b.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar.** A humanização integrando educação e saúde. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. 3. ed. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. (Org.). **Crianças:** essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2011 – 2015.** Novo Hamburgo: Feevale, 2011.

\_\_\_\_\_. **PPC - Projeto Pedagógico** do curso de Pedagogia. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. **Educação não escolar e universidade:** necessárias interlocuções para novas questões. GT: Educação Popular, n. 06. Agência Financiadora: CNPq, 2007.



# ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVENCIANDO TEORIA E PRÁTICA

## **DALILA INÊS MALDANER BACKES**

Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação pela UFRGS. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Feevale. Professora supervisora do estágio em Educação Infantil. E-mail: dalilai@feevale.br.

## **DENISE ARINA FRANCISCO**

Pedagoga, Orientadora Educacional, Supervisora Escolar, Mestre em Educação pela UFRGS. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Feevale. Professora supervisora do estágio em Educação Infantil. E-mail: denisef@feevale.br.

## I INTRODUÇÃO

A Educação Infantil foi ganhando ao longo dos últimos anos, maior valorização como espaço pedagógico, além de regulamentação dos sistemas de ensino em todas as esferas públicas. Para tanto, é necessário investimento na qualificação profissional dos docentes que atuarão neste nível de ensino.

O presente artigo aborda a experiência vivenciada na disciplina de estágio na Educação Infantil, na qual as acadêmicas<sup>1</sup> mobilizam todo o arcabouço teórico apreendido durante os semestres anteriores a essa vivência. O Estágio supervisionado em docência na Educação Infantil é obrigatório e está previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale, devendo ocorrer no sétimo semestre, momento em que o(a) aluno(a) passa a estar na vivência de educador sob a supervisão acadêmica. O estágio compreende 150 horas de efetivo exercício docente nas salas de aula de Educação infantil. Considerando o estágio um momento de novas aprendizagens e experiências, optou-se por ouvir as acadêmicas para, a partir do seu ponto de vista, perceber o significado e a importância desta vivência teórico prática.

<sup>1</sup> Neste artigo será utilizado ‘acadêmicas’, em função das participantes deste estudo serem do gênero feminino.

## 2 ORGANIZAÇÃO E ORIENTAÇÕES GERAIS DO ESTÁGIO

As instituições em que poderão ser realizados os estágios são de escolha das acadêmicas e devem ter a concordância da instituição e da supervisão acadêmica, que realiza a inserção da estagiária na escola e o acompanhamento do planejamento das propostas a serem realizadas no decorrer do estágio. Estão previstas duas visitas pelo professor supervisor a escola de estágio com o objetivo de dialogar com os educadores da instituição e orientar a estagiária em relação as necessidades que emergem do contexto educativo.

São objetivos do estágio, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia:

- Estabelecer relações teórico-práticas na ação docente, através de pesquisa de realidade através da elaboração de um diagnóstico institucional;
- Analisar criticamente a estrutura administrativo-pedagógica da escola, explicitando as tendências pedagógicas;
- Organizar, a partir da realidade, estratégias de ação capazes de mediar o processo educativo;
- Evidenciar através do estágio, criatividade, senso crítico, iniciativa, autoanálise, autonomia, organização e clareza de objetivos no desenvolvimento do processo educativo.

Paralelamente ao estágio a acadêmica frequenta as aulas na qual são elaborados o projeto de aprendizagem e os planejamentos diários com o acompanhamento da professora da disciplina. Nestes

encontros são discutidos temas referentes à faixa etária atendida através de seminários de obras relacionadas à docência na Educação Infantil. No momento do estágio, os conhecimentos construídos ao longo do curso são mobilizados para que a prática se efetive de forma eficiente e eficaz, uma vez que as “as características da faixa etária das crianças exigem conceber outro tipo de estabelecimento educacional e revisar alguns conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola, infância, conhecimento e currículo”. (BRASIL, 2009, p. 6).

A acadêmica ao adentrar o espaço escolar na qual irá realizar a docência, precisa inicialmente, observar atentamente para elaborar o diagnóstico institucional. Este objetiva conhecer a instituição escolar quanto a sua estrutura física, os recursos humanos e os aspectos pedagógicos que definirão e subsidiarão as escolhas a serem feitas, respeitando o que a escola de estágio prevê em sua proposta pedagógica. Entendendo que “o projeto é que confere consistência, amplitude e sentido à prática pedagógica, porque é através dele que se congregam as energias, se traçam perspectivas e se organiza o processo de trabalho da escola (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005, p. 41).

Para a elaboração do diagnóstico escolar da instituição de estágio estão destinadas 20h de observação. Tais horas estão previstas para o conhecimento dos aspectos já referidos, bem como para a descrição da rotina da escola e da turma. Também será observada a turma de estágio para colher dados importantes que possibilitem traçar um panorama geral da mesma, descobrir os interesses e necessidades do grupo para posteriormente desenvolver uma

temática que instigue a curiosidade e a descoberta. Estes aspectos são solicitados, pois entende-se que

As crianças, em suas brincadeiras, em seus modos de falar, comer, andar, desenhar, não apenas se apropriam com o corpo, a mente e a emoção daquilo que as suas culturas lhes propiciam, mas investigam e questionam criando, a partir das tradições recebidas, novas contribuições para as culturas existentes (BRASIL, 2009, p. 16).

Dessa forma, a criança pequena é compreendida como sujeito de interações na qual a socialização e a aprendizagem são compreendidas em uma relação dialógica entre todos os envolvidos, afinal, a educação de crianças pequenas é realizada em um espaço público de vida coletiva nas quais ações de cuidado e educação, são planejadas de forma intencional.

Durante essa inserção inicial a acadêmica vai construindo uma proposta de trabalho a partir da metodologia de projetos que busca pelo processo investigativo encontrar respostas e/ou soluções para o tema definido pelo grupo de alunos (as) e professor (a) de forma ocorra a aprendizagem com sentido, pois estudos na área da infância defendem que “as crianças aprendem nas interações com os demais, que elas têm capacidade de se concentrar desde muito jovens, e que isso ocorre quando estão efetivamente interessadas e envolvidas no que fazem (BRASIL, 2009, p. 27). Portanto, no momento do estágio a acadêmica precisa visitar os conhecimentos adquiridos durante a graduação, percebendo que a aprendizagem corre nas trocas e que

[...] a participação tem um papel importantíssimo na aprendizagem das crianças pequenas. É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas fazem suas primeiras aprendizagens, é ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experiente, que as crianças aprendem. Portanto, no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia (BRASIL, 2009, p. 27-28).

Assim, para desenvolver o tema do projeto de aprendizagem são realizados os planejamentos diários. Nestes são descritas detalhadamente as atividades desenvolvidas em cada aula, indicando os recursos utilizados, bem como a indicação bibliográfica. Os planejamentos são realizados em aula com a supervisão da professora de estágio com a finalidade de acompanhar e discutir os caminhos a serem trilhados através das trocas de experiências e de subsídios teóricos sempre que necessário.

Considera-se importante o registro reflexivo da prática, pois permite uma retomada e revisão dos encaminhamentos feitos adequando as necessidades e interesses da turma. Para tanto, ao final de cada aula a estagiária relata o que aconteceu, através de um distanciamento necessário para poder refletir sobre o seu próprio fazer, educando o olhar para torna-se um educador consciente de sua prática de ensino.

Outra forma de registro utilizada na prática do estágio são as fotografias e vídeos produzidos para materializar o que foi desenvolvido com a turma. Estes registros são também socializados com as famílias de forma que possam, assim, acompanhar o que foi desenvolvido para e com as crianças posteriormente.

É solicitado, também, a elaboração de um portfólio no qual são registradas as atividades mais significativas com o objetivo de historiar as aprendizagens realizadas durante o período de estágio. Nesta elaboração as crianças participam ativamente, selecionando o que será colocado no portfólio, evidenciando a sua trajetória de desenvolvimento. Fica evidenciada nesta prática a possibilidade de a criança retomar sempre que desejar o que já foi realizado, expressando o que aprendeu, o que gostou, o que poderia ter sido diferente, o que gostaria de realizar novamente, enfim, possibilita a análise das produções com a mediação do professor. Corroborando com o que foi exposto, Shores e Grace (2001, p. 15)

A avaliação baseada em portfólios pode e deve concentrar a atenção de todos (das crianças, dos professores e dos familiares) nas tarefas importantes do aprendizado. O processo pode estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão [...] Essas ideias encorajam um enfoque de currículo e de aprendizado centrado na criança, que muitos conhecem como o enfoque de “projetos”.

No decorrer do estágio a acadêmica produz o relatório final com a síntese de todo o percurso trilhado ao longo do semestre,

detalhando os momentos vivenciados na instituição de ensino no qual foi realizado a prática docente, portanto este documento deve ser claro, objetivo e ético.

### 3 O OLHAR DAS ALUNAS SOBRE A PRÁTICA DO ESTÁGIO

Como professoras supervisoras do estágio de educação Infantil, acompanhamos todo o processo vivenciado pelas acadêmicas no efetivo exercício da docência em Educação Infantil. Angústias, desabafos, ansiedades, alegrias, tristezas, e, realizações, muitas realizações. Sentimentos foram compartilhados objetivando mobilizar ações a serem efetivadas através da elaboração do planejamento centrado na criança, na aprendizagem e na vivência plena da infância.

Com o objetivo de analisar a prática do estágio supervisionado em Educação Infantil, a partir do olhar das acadêmicas que realizaram a prática no primeiro e segundo semestre de 2014, foram utilizados excertos da análise reflexiva que fizeram parte do relatório final de estágio. Para tanto as referidas alunas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que certifica o anonimato e a confidencialidade, autorizando o uso desses excertos para fins de compor o presente artigo, divulgando assim esta prática.

Assim, para manter a identidade das alunas em sigilo foi utilizada a nomenclatura expressa no quadro que segue, pois é importante salientar que “a garantia do anonimato pode favorecer uma

relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50).

Acadêmica A1
Acadêmica A2
Acadêmica A3
Acadêmica A4
Acadêmica A5
Acadêmica A6
Acadêmica A7
Acadêmica A8
Acadêmica A9

**Quadro 1 - Nomenclatura utilizada para referir as acadêmicas participantes**

O relatório de estágio curricular é obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Feevale, o mesmo tem como proposta oportunizar a vivência docente em situações reais, portanto, é um “[...] documento que contém um relato de experiências vivenciadas, ações desenvolvidas [...] (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 170) com as crianças da Educação Infantil no total de 150 horas.

Todas as acadêmicas, acima referidas eram mulheres, e apontam que o estágio em educação infantil é um desafio e com ele muitas aprendizagens ocorrem na relação com as crianças pequenas. Este fato pode ser percebido no excerto que segue da acadêmica:

Meu estágio foi muito bom para o meu crescimento como pessoa e professora de educação Infantil quanto de Ensino Fundamental, percebi a importância do olhar para cada criança e perceber o que precisam, o que estão curiosas para saber, o que posso fazer para tornar aquele momento de aula mais prazeroso, desafiador e significativo para meu aluno. (A8)

Podemos perceber que a aluna conseguiu realizar uma avaliação mediadora, escutando as crianças e reavaliando constantemente a sua atuação oferecendo múltiplas oportunidades e vivências em um ambiente de afeto e segurança.

Nas reflexões da A6 fica evidenciado que a avaliação é um processo e exige do educador “sensibilidade, ou seja, um olhar atento para compreender os desejos e necessidades das crianças”, na qual o cuidar e o educar sejam indissociáveis e que essa seja a premissa na hora do planejamento do professor, pois “[...] entende-se que as atividades de cuidado não se distinguem das atividades pedagógicas, posto que ambas são aspectos da mesma experiência [...]” (OLIVEIRA, 2002, p. 56).

Outro aspecto que ficou evidenciado nas práticas das alunas foi o atendimento ao que versa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) em relação aos eixos norteadores: as interações e a brincadeira.

A brincadeira e a fantasia também surgiram de uma forma muito interessante, devido a solicitação dos alunos, pois os mesmos demonstraram muita curiosidade ao

trabalhar com uma clássica história [...] o teatro onde todos brincaram e ao mesmo tempo incorporaram diferentes personagens. (A7)

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, esse nível de ensino é a primeira etapa da Educação Básica “oferecida em espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos” (BRASIL, 2010, p. 12). Neste documento a criança é sujeito histórico e de direitos que nas interações e nas brincadeiras vivencia e constrói sua identidade. Considerar a criança pequena protagonista do processo educativo é o mote da organização da proposta que é desenvolvida no estágio curricular do curso de pedagogia da Universidade Feevale. Esse ponto fica evidente na escrita da A8:

Durante meu estágio muitas das atividades foram sugestões dadas pelos alunos, que durante a rodinha perguntavam- “porque tu não conta tal história, profe? Podíamos fazer esta atividade”. Achei que meu estágio fluiu como nunca imaginei que seria, estava muito nervosa, pois nunca havia trabalhado na Educação Infantil e achei que as crianças da educação infantil são muito mais autênticas, rápidas e criativas, uma das minhas ideias a respeito e que quando as crianças vão para o ensino fundamental já foram e continuam sendo cada vez mais podadas, os professores não procuram atividades estimuladoras de criatividade, mas atividades que os alunos apenas repetem o que lhes é imposto, o que acaba adormecendo tudo aquilo que pude perceber



no meu estágio, a fantasia, a criatividade, a vontade, a animação, a curiosidade e a imaginação.

As alunas, inicialmente, conhecem a instituição elaborando um diagnóstico e realizando observações na sala de aula na qual atuará, esse é um momento riquíssimo para o estabelecimento de vínculos afetivos com o grupo de crianças, conforme refere a A5:

Em um primeiro momento, fiquei apenas observando, mas os alunos logo começaram a fazer perguntas, me tocar, aproximar-se e em seguida já estava junto na brincadeira interagindo com os pequenos. A sensação foi muito boa de poder participar da atividade proposta (construção com peças de encaixe) e verificar como as crianças são criativas e constroem coisas inusitadas que para nós adultos não teria lógica alguma. Neste primeiro dia de observação, ficaram claros, dois grupos distintos: os meninos com interesse mais em carrinhos, espadas e brincadeiras de pirata e do outro lado as meninas com interesse em brincadeiras de casinha, imaginando que estava indo fazer compras e montando uma casinha de bonecas, mas sempre algum integrante dos grupos dava palpite no trabalho dos colegas gerando questionamentos e comentários entre eles.

Outro aspecto evidenciado pelas alunas estagiárias foi que nem sempre as propostas idealizadas funcionavam como elas haviam imaginado, mas que no decorrer foram conhecendo o grupo e buscavam alternativas para que todas as crianças se envolvessem efetivamente nas propostas.

Quanto ao planejamento, reflete-se que gradualmente houve avanços em termos de assertividade das práticas constituídas, pois justamente, [...] conforme o conhecimento dos alunos e de sua realidade como um todo foi se dando, tornou-se possível planejar de modo a contemplar a diversidade, as necessidades e as interações e construções desejadas. Nem sempre, porém, os resultados diários eram os ideais, porque nos processos fenomenológicos das relações existem interferências externas que podem barrar ou travar processos. Nestes momentos, tomou-se a consciência clara e experiencial de que o planejamento é flexível justamente para abraçar a subjetividade do cotidiano. (A4)

Também foi possível perceber que ao se deparar com a realidade, reflexões pertinentes a atuação dos docentes, a valorização da docência ainda preocupa muitos educadores. Assim,

[...] a área necessita de uma melhor valorização salarial, para estimular os profissionais a proporcionar atividades interessantes que despertem o prazer em aprender e não acontecer o que presenciamos no dia a dia de algumas escolas, onde as vivências são só para preencher o horário e não para oportunizar aprendizagens significativas. (A2)

Durante a realização do diagnóstico institucional as estagiárias analisam os documentos oficiais das escolas, pois estes devem nortear o trabalho pedagógico, mas se deparam com a realidade, uma vez que nem sempre esses documentos estão atualizados, conforme relato da A3.

Confesso que quando iniciei a leitura dos documentos da escola (PPP), fiquei surpresa com a data da última atualização, pois a atual gestão demonstra-se engajada e interessada nos assuntos emergentes e importantes da escola, no entanto o olhar sobre a base pedagógica da escola encontra-se desatualizada. Outro fato que me surpreendeu, também, foi a questão do Projeto Político Pedagógico da escola não apresentar sustentação teórica, nem deixar claramente registrado quais suas concepções.

Nesse viés a preocupação da estagiária é procedente uma vez que o referido documento deve apresentar os princípios e concepções educacionais que auxiliem ao educador a organizar o seu planejamento atendendo o que está expresso na proposta pedagógica da escola, esse documento é a referência, a sustentação teórica do que deve ser desenvolvido, bem como deve ser elaborado coletivamente, ou seja, com a participação de toda a comunidade escolar.

Acompanhando as alunas nesta prática, muito foi discutida a necessidade de trabalhar efetivamente com os limites organizando com a turma os combinados para a boa convivência. Este aspecto foi referido pela A1 e A4:

No decorrer dos dias, fui percebendo a necessidade de sempre rever e se necessário fazer novas combinações com a turma, com alguns alunos em especial era necessário fazer combinações quase que para todas as atividades, pois mostravam-se resistentes e não cumpriam as combinações. Percebi também a

importância de se seguir aquilo que foi dito, combinado. (A1)

[...] buscou-se favorecer atividades em que os alunos convivessem e relacionassem-se produzindo juntos e trabalhando em equipe para a resolução dos desafios, uma vez que se constatou de imediato partindo-se da conclusão, fruto das observações, de que os alunos brigavam constantemente e estavam diversas vezes agindo de modo egocêntrico. Buscava-se aí um modo de permitir que sentissem a necessidade da relação para que os resultados fossem harmoniosos. (A4)

Tal coerência entre o discurso do adulto e a prática deve estar sempre presente, pois as crianças logo percebem se o que foi combinado será cumprido, conforme refere Machado (2012, p. 153).

Adultos coerentes geram confiança nas crianças, crianças seguras costumam ser mais obedientes. Não é correto exigir obediência induzindo medo à criança, mas sim, esclarecer aquilo que se espera dela nas atitudes ao comer, dormir, fazer atividades, recolher e cuidar de seus brinquedos.

Nesta perspectiva, A3, A8 e A9 corroboram com o que a autora acima referida afirma, pois,

[...] esses esclarecimentos [...] foram muito utilizados na turma. Grande parte dos alunos compreendia de imediato, porém em especial dois alunos, necessitavam que a professora esclarecesse sempre o que desejava e esperava deles, tendo em vista o que é esperado de um aluno nesta faixa etária, fazendo-os refletir sobre as atitudes[...]. (A3)

Percebi o quanto uma roda de conversa faz a diferença. Repetimos, repetimos e repetimos muitas vezes a mesma discussão: o que aconteceu hoje? Foi legal o colega ser afastado? Por quê? Até interiorizarmos que podemos repensar a nossa atitude e que podemos ser mais felizes com pequenas mudanças. (A9)

Cada dia era uma nova aventura para os alunos, aguardavam ansiosos para realizar a atividade seguinte. Perceber que os alunos não brigavam mais na hora do recreio e na fila também foi uma vitória conquistada. [...] Percebi que nas atividades que eu tinha mais medo de realizar porque poderia dispersar a turma, ou os alunos fariam bagunça, foram as atividades que eles mais gostaram e mais se concentravam e trabalhavam[...] O interesse deles na atividade era muito maior do que qualquer outra coisa. (A8)

Nas observações realizadas na turma, as alunas puderam evidenciar o que desperta o interesse nas crianças, ou as necessidades percebidas durante este tempo. O objetivo dessa prática é estabelecer um vínculo com o grupo, bem como identificar assuntos que poderão ser trabalhados em forma de projeto de aprendizagem. A estagiária A5 reflete sobre as preocupações iniciais e que aos poucos na interação com as crianças foram amenizadas:

Durante o meu estágio na educação Infantil, tive a oportunidade de trabalhar com a metodologia de projetos, algo que nunca havia experimentado antes e para minha surpresa, a organização desta forma de trabalho, foi um tanto interessante e pertinente, tanto para mim como para os alunos, pois foi possível agregar propostas de forma lúdica e do interesse das crianças com relevância ao

processo de ensino e aprendizagem. O professor precisa estar preparado para encontrar alternativas que possam direcionar seu trabalho com eficácia e planejamento para atender aos desafios que possam surgir, durante a prática em sala de aula e para isso, é necessário refletir, ser flexível e saber identificar as necessidades da turma, durante o desenvolvimento do planejamento com coerência e habilidade. [...] atender as necessidades dos alunos para que possam sentir-se seguros para desenvolver e aprimorar suas potencialidades com estímulo e criatividade e responsabilidade, por isso a necessidade de ser flexível no planejamento e atuar buscando novas alternativas e recursos para conduzir o trabalho pedagógico com as crianças[...].

A organização dos espaços na sala de aula da educação Infantil também foi um aspecto problematizado pelas alunas estagiárias, durante toda a prática, pois conforme Horn (2004, p. 19) “[...] é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores”. Seguem as reflexões da A4 referente a esse aspecto:

[...] caberá ao professor utilizar-se imaginativamente das possibilidades que possui vendo-as, ao invés de focar-se no problema como tal e estagna-se. Procurou-se agregar tal opção – a de usar a criatividade também na composição dos espaços- uma vez que se notou a necessidade de expor os trabalhos feitos pelos alunos, para que sentissem valor no que realizaram e tivessem sua autoestima aumentada. No entanto, a sala de aula já estava carregada de moveis, brinquedos, cartazes,

mobiles e afins. Neste caso, utilizaram-se os espaços externos da sala de aula, o que foi interessante e gerou resultados positivos, uma vez que os pais ao buscarem as crianças puderam participar de um diálogo rico em trocas, perguntando aos filhos o significado os trabalhos e ouvindo dos pequenos a explicação.

Como elaborar um projeto de aprendizagem com a turma de berçário? Esse foi mais um desafio de duas alunas A3 e A6. A proposta foi elaborada a partir das observações e dos estudos teóricos a respeito das especificidades do trabalho realizado com os bebês realizados ao longo do curso. Reflexões realizadas a partir desta prática podem ser visualizadas a seguir:

O trabalho com o berçário exige, também que o professor perceba a aprendizagem como processo contínuo da vida do indivíduo, sendo que a todo o momento algo é aprendido. Os bebês aprendem a todo instante, desde o momento em que suas fraldas são trocadas, até mesmo na brincadeira de balbucios com um adulto. A diversidade e o dinamismo são outras características marcantes desta faixa etária, exigindo, dessa forma, um trabalho diário muito bem planejado. Uma atividade, por exemplo, pode levar dias até ser concluída com todos os alunos, afinal, se estamos em busca do processo, da experimentação, da construção do saber, é necessário dar tempo e atenção individual para as crianças realizarem a proposta. Outro fator fundamental para um bom trabalho com esta faixa etária é o número de adultos, pois, apenas a quantidade suficiente de singularidades das crianças poderão, de fato, ser atendidas. Além disso, o preparo por parte do professor

deve ser algo marcante, já que ações educativas que desafiam e contribuem para o desenvolvimento infantil, demandam, disponibilidade, quer seja para a criação de espaços e materiais pedagógicos, quer seja para o olhar atento as particularidades de cada bebê. (A3)

Percebe-se que atuar com crianças do berçário exige do professor um olhar atento às necessidades, promovendo experiências e explorações de diferentes texturas, aromas, cores, sabores e essas experimentações devem ser oferecidas muitas vezes, pois a medida que crescem novas formas de interação com os objetos e conseqüentemente outras aprendizagens serão construídas. Vemos esses aspectos referidos na reflexão da A6 e A3.

Foi fundamental esse período de estágio para mim, pois, pude provocar várias situações de estimulação corporal e sensorial para as crianças irem descobrindo seu corpo por meio do toque afetoso. As marcas que os bebês deixam sobre as coisas não são intencionais, mas sim da necessidade de manusear, provar, mexer e conhecer as diversas consistências, cores, texturas e sons de tudo o que está ao seu alcance. Quando um bebê faz uma refeição, normalmente ocorrem sujeiras sobre as coisas, mas ele não quer se sujar e sim explorar e conhecer assim a comida. Nas atividades que envolveram colocar a mão no grude, na tinta tempera, na meleca, algumas crianças, não quiseram e se negaram, fechando as mãos e chorando[...]mas aos poucos foram se autorizando a explorar. (A6)

Os bebês são sujeitos potentes, tanto no campo social, quanto no cognitivo. Dessa forma, são produtoras de cultura à medida que utilizam de seu corpo para produzir olhares, gestos, choros, sendo estes significantes de

interpretação, significado e comunicação. Ao professor cabe a disponibilidade, o desejo e o olhar atento sob estas crianças para compreender esses sinais [...]. (A3)

Durante o período de estágio as acadêmicas tiveram aulas semanais com as professoras supervisoras, na qual foram acompanhados os planejamentos, bem como foram momentos para trocas de ideias, reflexões e desabafos. Nesses momentos, foram muitas as reflexões a respeito da rotina na Educação Infantil, às vezes enfadonhas e rígidas, o que não contribuía para o desenvolvimento da criança. De acordo com Barbosa (2006, p. 143)

[...] é na infância que as crianças constroem as noções temporais e, portanto, faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar a noção, e, por outro, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos e situações, com suas características, etc. Assim, a construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sociocultural.

A partir dos postulados de Barbosa (2006) podemos afirmar que a rotina na Educação Infantil é estruturante para o desenvolvimento da criança pequena. Essa reflexão também foi realizada pela A5 quando refere:

Com relação a rotina na Educação Infantil, estudos teóricos reforçam a importância de manter uma organização do tempo com as crianças( o que foi possível identificar no meu trabalho com os alunos durante o

estágio), visto que, as escolas e principalmente, as que trabalham com as crianças pequenas, a rotina diária são estruturadas para que a aprendizagem da ordem do tempo seja realizada com organização e coerência, no sentido de estabelecer uma sequência durante as atividades de forma que atendessem as necessidades e interesses dos alunos[...].

A organização do espaço e tempo deve atender o que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando aponta a necessidade do “reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre as crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades” (BRASIL, 2010, p. 19). Esses aspectos foram amplamente discutidos e validados na prática vivenciada pelas acadêmicas durante o período de estágio.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou evidenciar, através dos relatos das acadêmicas, a relevância do Estágio supervisionado em Educação Infantil, no qual as alunas vivenciam o fazer pedagógico com crianças de zero a cinco anos de idade em escolas públicas ou privadas.

Dentre os objetivos previstos para o estágio a realização do diagnóstico institucional permite às acadêmicas a leitura da realidade através da análise dos documentos oficiais da escola, conhecer os espaços disponíveis para a realização da prática, para então planejar

estratégias que possibilitem atender as prerrogativas legais da escola, bem como as necessidades e interesses da turma.

Podemos também inferir que através da prática de estágio as alunas demonstraram autonomia, senso crítico, iniciativa, autoanálise, organização e clareza de objetivos no decorrer do exercício efetivo da docência, respeitando as especificidades de cada faixa etária.


Enquanto professoras da disciplina e supervisoras desta prática, consideramos relevante destacar que a relação com as alunas e com as crianças envolvidas, desperta em nós a capacidade de nos encantar a cada dia mais com o universo da infância e suas múltiplas possibilidades. Os desafios elencados pelas acadêmicas têm origem na recente valorização da ação pedagógica intencional realizada na Educação Infantil e na necessidade premente de repensar constantemente a prática pedagógica através da formação inicial e continuada.

Outro ponto a ser referendado, é a valorização por parte das escolas que acolhem as acadêmicas/estagiárias, quanto ao acompanhamento, tanto no planejamento das aulas ao longo do semestre, quanto a visita *in loco* das professoras supervisoras do estágio. O que, segundo as instituições, imprime seriedade por parte da Universidade, no acompanhamento das acadêmicas.

Cabe dizer que o estágio é um momento ímpar na jornada acadêmica, onde todas as aprendizagens construídas ao longo do curso são mobilizadas no fazer prático. Esta articulação entre teoria e prática, oportuniza às acadêmicas a autoria de sua prática e paulatinamente a construção da docência.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Patrícia Brum. Comportamento infantil e sociabilidade. In: RAPOPORT, Andrea et.al. **O dia a dia na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Maria Inês Salgado de, BAHIA, Maria Gisele Marques. Projeto Político Pedagógico: da construção a implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de (Org.) **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Editora Vozes, 2005.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.
- SHORES, Elizabeth F.; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre. Editora Artmed, 2001.



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM  
FOCO: O PORTFÓLIO COMO  
INSTRUMENTO AVALIATIVO/  
REFLEXIVO NO COMPONENTE  
CURRICULAR CIÊNCIAS NATURAIS  
NO PROCESSO EDUCATIVO**



## **SUELEN BOMFIM NOBRE**

Bióloga, Mestre e Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale. E-mail: [suelennobre@feevale.br](mailto:suelennobre@feevale.br).

## **SIMONE MOREIRA DOS SANTOS**

Pedagoga e Psicopedagoga, Mestre em Educação. Professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Feevale. E-mail: [simonemore@feevale.br](mailto:simonemore@feevale.br).

## I INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem sua origem no movimento ambientalista, conectada ao movimento ecológico, fomentando a preocupação da sociedade com a qualidade e com o futuro do ambiente. Entende-se a EA como uma possibilidade para envolver os cidadãos em ações socioambientais favoráveis na busca da sustentabilidade. Neste contexto, de acordo com Zakrzewski (2003) surge a EA fora do ambiente escolar, a partir de uma demanda social e para incentivar comportamentos em sintonia com o consumo sustentável.

Cabe ressaltar que a construção do conceito de EA está ligada diretamente ao conceito de meio ambiente. No entanto, tal entendimento era restrito aos seus aspectos naturais, não permitindo abrangência maior, tampouco contemplar às inter-relações ou às contribuições dos diferentes campos científicos, visando uma melhor compreensão do ambiente (DIAS, 2004).

A EA não pode ser relacionada a um sentido único aos aspectos biológicos, é necessário considerá-los, mas sem deixar de mencionar os aspectos sociais que envolvem a EA, ou seja, a totalidade da visão globalizada de mundo. Assim, quando afirmamos e buscamos defini-la como educação política, Reigota (2012), salienta “[...] estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na

educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos [...]” (REIGOTA, 2012, p. 13).

Nesse contexto do ambiente, dos elementos socioculturais e naturais, faz-se necessária a ponderação sobre a questão socioambiental, repensar a natureza percebendo as interações antrópicas, bem como a sociedade e o ambiente, formando um só, um todo e único mundo. Nessa relação mútua, Carvalho destaca a importância de “[...] repensar a ideia de evolução, percebendo-a como interação entre a natureza e a ação das espécies que vão surgindo, particularmente a humana” (CARVALHO, 2012, p. 36).

Ao pensarmos na abordagem da Educação Ambiental em cursos de formação de professores, os pressupostos tomados como referência são de uma Educação para o desenvolvimento sustentável, subsidiada pela Educação Ambiental Crítica, em um contexto histórico-crítico da realidade.

No âmbito nacional, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9795/99, dispõe, em seu Artigo 10 que

Art. 10. A Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§1º A Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§2º Nos cursos de pós Graduação, extensão e nas áreas voltadas aos aspectos metodológicos da Educação Ambiental, é facultada a criação da disciplina específica.

Segundo Dias (2004), a EA é considerada um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do ambiente e constroem os conhecimentos, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir individual e coletivamente para resolver problemas ambientais presentes e futuros. Os fundamentos da Educação Ambiental perpassam pelo reconhecimento de valores e construção de conceitos que visam a criar habilidades que sirvam para compreender e contemplar as relações entre o homem, sua cultura e o seu meio.

De acordo com Silva *et al.* (2010), a EA é transformadora de valores e atitudes, que busca criar através de conhecimentos e novos hábitos, uma ética sensibilizadora e conscientizadora para as relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza. Tem-se como objetivo atingir o equilíbrio primeiramente local, e consecutivamente global, assegurando a existência das mais diversas formas de vida.

Sabe-se que a EA surgiu na tentativa de minimizar e reverter o quadro de degradação ambiental que se instalou no mundo no último século. Portanto, possui um enfoque emergencial e transformador, já que enfatiza a busca por outra forma de relação do ser humano com o meio ambiente (AMÂNCIO, 2005).

Percebe-se que a EA escolar precisa de aprimoramento e de atualizações constantes, pois questões ambientais são repetidas nos planejamentos docentes e trabalhadas com as mesmas metodologias pedagógicas. Diante disso, torna-se necessário pesquisar novas estratégias e projetos diferenciados.

Depesbriteris (2001), considera que a EA não pode ser avaliada de maneira tradicional e nem de um único referencial. O processo avaliativo na EA precisa levar em conta os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, baseando-se nas relações humanas e nas atividades antrópicas.

A Lei Federal nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - confirma a forma cumulativa para a avaliação da aprendizagem na Educação Básica, mas deixa em aberto esta questão no ensino superior.

No entanto, considera-se atualmente que a avaliação ideal no ensino superior deverá abordar a multiplicidade de aspectos, considerando o que o sujeito produz as suas referências teóricas, as influências do ambiente em que vive, sua formação educacional anterior, seus interesses e posicionamentos, visão de mundo e concepção de EA.

A avaliação somativa não se aplica à EA, pois a práxis pedagógica envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, na qual cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou antropizado. A EA avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam a Terra (BRASIL/CNE, 2012).

Considerando o exposto, o presente estudo objetiva analisar se o portfólio revelou-se um instrumento adequado para uma

avaliação formativa e quais as concepções sobre EA de licenciandos em fase de conclusão de dois cursos de Graduação.

## 2 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS)

O conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS) surge em 1987 com o Relatório de Brundtland, mas a história iniciou na década de sessenta, quando em 1968 foi fundado o Clube de Roma. Nesse momento, um grupo de economistas e cientistas alertaram a humanidade sobre a aceleração descomedida do crescimento e que isto, futuramente, estaria colocando em risco a sobrevivência das espécies. Também em 1972, na Conferência de Estocolmo (Suécia), bem como em 1977, na Conferência que foi realizada em Tbilisi (Rússia), a preocupação com o meio ambiente, ao demasiado uso dos recursos naturais ganhou espaço para reflexão, tratando o assunto como Desenvolvimento Sustentável.

Em 1992, com a realização da Rio 92, Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, também chamada de ECO 92, a consagração do conceito de DS ganha conotação. Este destaque resulta na elaboração de documentos relevantes, surge à criação das Agendas 21 Nacionais e Locais, como resultado participativo da sociedade para assumir responsabilidades, objetivando a melhoria social, ambiental e econômica.

Com o objetivo de desenvolver a capacidade das pessoas em vista das questões ambientais e do desenvolvimento, no capítulo

36 da Agenda 21, foram lançados os quatro desafios básicos para a implementação da EDS: melhorar a Educação Básica, reorientar a educação existente para alcançar o DS, desenvolver a compreensão pública, fomentar o conhecimento e a formação (GADOTTI, 2012). Sobre o desafio contemporâneo, Morin destaca:

[...] de assegurar a sustentabilidade da humanidade no planeta, no interior de uma crise de civilização de múltiplas dimensões [...] ecológica, ética, moral, religiosa, política, afetiva, mitológica... a sustentabilidade do desenvolvimento é um problema complexo [...], sendo que esse complexo possui o âmago e está imbricado em uma gama de problemas inseparáveis, estes problemas que exigem uma reforma incluindo o todo e a ciência de desenvolvimento (MORIN, 2000, p. 9).

A EDS é um dos temas que deverá estar presente nos debates educativos nas próximas décadas, juntamente com a Sustentabilidade, e estar presente como uma expressão que nos reporta para os conceitos que permeiam a linguagem científica, técnica e política da sociedade contemporânea (FREITAS, 2004).

A Declaração do Rio 92 sustenta que

[...] todos os programas de desenvolvimento sustentável [...] devem considerar as três esferas da sustentabilidade: ambiente (recursos e fragilidade do ambiente físico), sociedade (cultura, participação, opinião pública e mídia), economia (crescimento econômico e seu impacto na sociedade e no meio ambiente) (GADOTTI, 2012, p. 38).

Quanto à abrangência da EDS e da EA, é importante não igualar. Gadotti (2012) destaca que a EA é uma área de conhecimento estabelecida que contempla a ênfase da relação dos homens com o ambiente natural, as ações para conservá-lo, bem como o gerenciamento dos recursos naturais. Nesse sentido, “[...] enquanto que a EDS é mais abrangente, o desenvolvimento sustentável engloba a EA colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza e qualidade de vida” (GADOTTI, 2012, p. 36).

A concepção de ambiente que relaciona a sociedade e a natureza é denominada antiantropocêntrica, em que o homem não ocupa o lugar central, mas sim, é mais uma parte do organismo vivo que se caracteriza o planeta. Sobre o tema, Trevisol (2003) aponta que

[...] é desnecessário dizer que a natureza integra o meio ambiente. No entanto, ambiente não se limita à natureza física. Ela envolve também a dimensão humana e a dimensão abiótica. A concepção naturalista de ambiente assenta-se sobre uma dicotomia, a dicotomia entre natureza e sociedade (TREVISOL, 2003, p. 4).

Morin (2002, p. 102), nos faz refletir sobre a necessidade de “preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano”.

O conceito de Educar para a Sustentabilidade traz um componente educativo: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende

da educação, pois esta possibilita ampliar conhecimentos, mudar paradigmas, ressignificar valores, posturas, buscando aperfeiçoar habilidades, priorizando a integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente (GADOTTI, 2012).

Trabalhos têm demonstrado que a EA continua sendo tratada de forma tradicional e conservadora. Pode-se dizer, portanto, que as práticas não estão conectadas no sentido de uma formação crítica. Sendo assim, é necessário romper com o modelo da educação tradicional e desenvolver uma Educação Ambiental que seja crítica e emancipatória (SATO; PASSOS, 2013).

A EDS é uma possibilidade, um ponto do sistema educacional voltado para o futuro, pois de acordo com Gadotti (2012) a EDS implica no

[...] o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta e toda a comunidade da vida. Isso significa compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos, respeito à Terra e a toda a diversidade da vida; cuidado da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor; construção de sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas (GADOTTI, 2012, p. 38).

Depois de 1992, a EDS evoluiu, mantendo com a EA relações operacionais de complementaridade (FREITAS, 2004). Ao buscar compreensão sobre a EDS, Gadotti (2012) acredita que a ela implica mudar o sistema, o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta e o cuidado com toda a comunidade da vida.

A EDS exige necessariamente o olhar holístico sobre o meio ambiente. Sendo assim, a abordagem holística é aquela que considera as infinitas interações entre os diversos componentes de um sistema complexo. Esta abordagem tem sido preferida atualmente (WASSERMAN; ALVES, 2004).

### 3 PRINCIPAIS DOCUMENTOS REFERENTES À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na área da EA existem convenções estabelecidas por pesquisadores e requeridas pelo meio científico, as quais também norteiam as práticas e projetos no âmbito do desenvolvimento sustentável. Neste contexto sociocultural, surgem os documentos que orientam a EA à nível global, dentre os quais, destacam-se a Carta da Terra e a Agenda 21.

A Carta da Terra é uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica. A mesma busca inspirar todos os povos a um novo sentido de interdependência global e responsabilidade compartilhada, voltado para o bem-estar de toda a família humana, da grande comunidade da vida e das futuras gerações. Ela reconhece que os objetivos de proteção ecológica, erradicação da pobreza, desenvolvimento econômico equitativo, respeito aos direitos humanos, democracia e paz são interdependentes e indivisíveis.

O documento é resultado de uma década de diálogo intercultural, em torno de objetivos comuns e valores compartilhados.

O planejamento iniciou como uma iniciativa das Nações Unidas, mas se desenvolveu e finalizou como uma iniciativa global da sociedade civil. Em 2000 a Comissão da Carta da Terra, uma entidade internacional independente, concluiu e divulgou o documento como a carta dos povos.

A redação da Carta da Terra envolveu o mais participativo processo associado à criação de uma declaração internacional. A legitimidade do documento foi fortalecida pela adesão de mais de 4.500 organizações, incluindo vários organismos governamentais e organizações internacionais.

Sobre a Carta da Terra, Gadotti (2010) explica que

[...] o debate em torno da Carta da Terra está se constituindo num fator importante de construção desta cidadania planetária. Qualquer pedagogia, pensada fora da globalização e do movimento ecológico, tem hoje sérios problemas de contextualização (GADOTTI, 2010, p. 22).

A Agenda 21, por sua vez, foi um dos principais resultados da conferência Rio-92, ocorrida no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992. É um documento que estabeleceu a importância de cada país a se comprometer a refletir, global e localmente, cooperando no estudo de soluções para os problemas socioambientais.

Ressalta-se que cada país desenvolve a sua Agenda 21. No Brasil as discussões são coordenadas pela CPDS - Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional.

A Agenda 21 possibilitou a construção política das bases de um plano de ação e de um planejamento participativo em âmbito global, nacional e local, de forma gradual e negociada, tendo como objetivo geral um novo paradigma econômico e civilizatório.

#### 4 PORTFÓLIOS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O portfólio trata-se de uma modalidade de avaliação que surgiu do campo das artes (ALVES, 2007). É uma das possibilidades onde cada estudante reelabora seu próprio processo de aprendizagem ao longo de um curso ou de um componente curricular específico.

De acordo com Hernández (1998), através do portfólio é possível realizar uma seleção dos trabalhos “[...] que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de evidenciar seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99).

Sá-Chaves (2004), considera que o portfólio constitui uma narrativa de caráter reflexivo, que dá voz à pessoa do aluno que apreende, na medida da sua autoimplicação no processo e na complexa e múltipla interação, que a relação entre aprender e ensinar pressupõe.

Além disso, é também um instrumento de avaliação que permite ao professor o acompanhamento processual do aluno em diferentes momentos de seu percurso formativo. O portfólio apresenta-se como uma estratégia pedagógica para criar novas formas de avaliação para o desenvolvimento das inteligências

Segundo Alves (2007), o portfólio permite ao professor considerar o trabalho de forma processual, integrando-o no contexto do ensino como uma atividade complexa baseada em elementos de aprendizagem significativa e relacional. Na Educação Ambiental o uso do portfólio como estratégia de aprendizagem pode desenvolver e favorecer competências de reflexão crítica sobre a realidade, buscando romper padrões dominadores que caracterizam a contemporaneidade; formar indivíduos capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais; enfatizar e associar as noções de mudança social e cultural, de emancipação/libertação individual e de integração no sentido de complexidade. É um processo que contribui para a formação de cidadãos críticos, para desenvolver o pensamento sistêmico; construir sua relação com o mundo (DEPRESBITERIS, 2001).

Neste contexto, Jacobi (2013) salienta que na formação de professores, o diálogo e o aprendizado são fundamentais, para que as tarefas comuns e a construção de uma visão coletiva sejam criadas, levando em consideração a complexidade das questões ambientais, que precisam ser decididas. Isto demanda, portanto que, sejam desenvolvidas no contexto práticas pedagógicas entre todos os atores envolvidos e que proporcionem o aprendizado e a intervenção conjunta. Isso pressupõe a contribuição de diferentes conhecimentos e a interdisciplinaridade, transversalidade.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O público alvo desta pesquisa caracteriza-se pela diversidade histórico-social, idade, formação anterior ao curso de graduação, experiência de vida nas questões relacionadas ao meio ambiente e experiência profissional. Tais dados influenciaram diretamente nos resultados e na construção dos saberes, bem como as representações da EA. A avaliação do processo educativo ocorreu de forma contínua, na perspectiva da avaliação formativa.

Depesbriteris (2001), afirma que uma abordagem mais adequada para a educação ambiental é aquela referenciada em critério, que busca determinar até que ponto os alunos alcançaram as competências definidas para os conhecimentos e práticas.

A proposta didático-pedagógica da utilização do portfólio buscou valorizar o processo de aprendizagem em que o conhecimento é contextualizado historicamente, considerando o aluno como sujeito do processo. Ao explorar uma estratégia como a dos portfólios, o principal desafio foi o de co-responsabilizar o acadêmico por seu processo de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de avaliar o seu próprio trabalho, refletir sobre ele e aprimorá-lo. Ao professor, o portfólio ofereceu a oportunidade de realizar análises individuais e perceber o caminho percorrido pelo acadêmico ao longo dos processos de ensino e aprendizagem.

O grupo participante do estudo foi composto por (26) acadêmicos no total, sendo deste, (24) do Curso de Licenciatura em

Pedagogia e (2) do curso de Ciências Biológicas Licenciatura, todos cursando o componente curricular Ciências Naturais no Processo Educativo (quadro 1), durante o segundo semestre de 2015, na Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS.

Curso	Número de Participantes	Gênero(M)	Gênero(F)
Pedagogia	24	1	23
Ciências Biológicas Licenciatura	2	1	1
Total: 26			

**Quadro 1 - Detalhamento do público participante do estudo**  
Fonte: a pesquisa

O presente estudo apresenta uma metodologia de caráter qualitativo, com base na pesquisa-ação. A abordagem qualitativa, segundo Lüdke e André (1986, p. 11, grifo dos autores), *“tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”*. Os autores destacam que esta abordagem de pesquisa prevê o contato mais prolongado do pesquisador com o seu objeto de pesquisa ou com a situação que está sendo estudada. Os dados coletados, são em sua grande maioria, descritivos. Para tanto, utiliza-se a pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa participante, diferente da pesquisa tradicional, em que procura unir e relacionar a pesquisa à prática, neste caso, à prática pedagógica no componente curricular analisado.



Neste sentido, Zuber-Skerritt (2004) salienta os dois principais objetivos da pesquisa-ação: melhoria da prática, inovação, mudança ou desenvolvimento de práticas sociais e melhor entendimento por parte dos participantes de suas práticas. A pesquisa-ação não está comprometida em resolver problemas, no sentido de tentar descobrir o que está errado, mas sim em buscar conhecimento sobre como podemos aprimorar ou mudar a nossa prática (FERRANCE, 2000).

O esquema apresentado a seguir (Figura 1), delimita e resume as quatro fases da pesquisa-ação propostas por Tripp (2005):

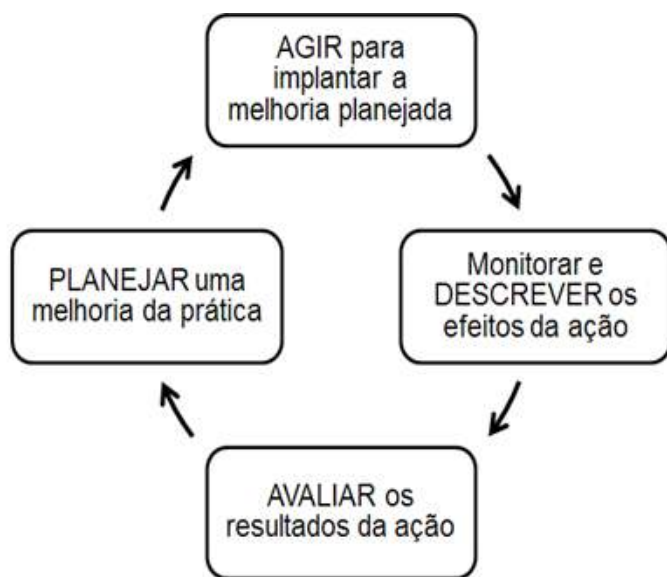


Figura 1 - Representação em quatro fases do ciclo da pesquisa-ação  
Fonte: Adaptado de Tripp (2005)

Destaca-se que, a pesquisa-ação é um termo metodológico utilizado para um processo em que se segue um ciclo, no qual se

aprimora a prática pela oscilação sistemática, entre o agir no campo da prática e a investigação a respeito dela.

Nesse sentido, a partir dos portfólios apresentados pelos acadêmicos, buscou-se investigar tendências presentes em relação às concepções de EA, do ponto de vista dos fundamentos teórico-metodológicos.

As categorias de análise foram definidas *a priori* (quadro 2), segundo classificação proposta por Tozzoni-Reis (2001) em: natural, racional e histórica da relação homem-natureza. Os critérios descritos para avaliação dos portfólios foram baseados na categorização proposta por Bacci (2015): interdisciplinaridade; conteúdos abordados; seleção e qualidade dos materiais apresentados; capacidade reflexiva; formas de expressão e apresentação.

Concepção:	Definição:
<b>Natural</b>	Representa a relação homem-natureza pela ideia de que a posição do homem no ambiente é definida pela própria natureza e de que a educação, em particular a ambiental, tem como função reintegrar o homem à natureza e, por consequência, adaptá-lo à sociedade.
<b>Racional</b>	É expressa pela ideia de que a relação homem-natureza é definida pela razão e a implica, na área ambiental, o uso racional dos recursos naturais.
<b>Histórica</b>	Implica, na área ambiental, considerar a perspectiva histórica para a compreensão, tanto da crise ambiental atual, quanto de sua superação.

Quadro 2 - Categorias propostas por Tozzoni-Reis (2001).  
Fonte: Tozzoni-Reis (2001)

## 6 A ELABORAÇÃO DOS PORTFÓLIOS

Os acadêmicos foram orientados a elaborar o portfólio de forma livre, com algumas recomendações como retratar de forma individual o percurso formativo, com destaque para os momentos/aspectos entendidos como mais significativos; registrar temas trabalhados em sala, conexões estabelecidas com outros temas de outros componentes curriculares. O registro poderia ser de natureza descritiva ou reflexiva, no contexto da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

Observou-se no início do processo, que muitos acadêmicos tiveram dúvidas sobre os conteúdos que deveriam ser apresentados e sobre a forma de organizá-los no portfólio. Identificou-se de forma geral, que os acadêmicos tendem a preferir roteiros orientadores e também indicações do professor em relação ao que deve ser produzido, ao invés de elaborar seu próprio roteiro. Assim, observou-se que mesmo em cursos superiores, a liberdade de escolher forma e conteúdo pode trazer inicialmente ao aluno certa insegurança e desconforto.

Diante do exposto, cabe destacar a importância de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, buscando contemplar o perfil acadêmico que se deseja formar na universidade e no curso de Pedagogia. Tal perfil, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2015, p. 08), refere-se, dentre vários aspectos, a um ser humano “*ético e comprometido com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária*”; competente para analisar situações envolvendo o ensino e a aprendizagem, contemplando

as questões culturais, econômicas e sociais; “conhecedor da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania”; um sujeito crítico e comprometido com a promoção da aprendizagem.

## 7 ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS

A apreciação dos portfólios foi baseada em critérios avaliativos propostos por Bacci (2015), os quais estão delineados a seguir.

**Interdisciplinaridade:** implica na visão de mundo dos acadêmicos, a qual pode apresentar-se integrada (contexto político, econômico, social) ou fragmentada. Expressa a integração de diferentes dimensões dos fenômenos estudados.

**Conteúdos abordados:** diversidade de assuntos e temas abordados relacionados com a Educação Ambiental.

**Seleção e qualidade dos materiais apresentados:** reflete as escolhas dos acadêmicos. Considera-se aqui a diversidade das fontes consultadas, o acesso à informação nos diferentes meios e mídias, a história de vida, suas crenças, sua visão de mundo.

**Capacidade reflexiva:** expressa pelos comentários, relações estabelecidas entre a realidade e os aspectos teóricos abordados no componente curricular em estudo, dentro de um contexto sócio histórico.

**Formas de Expressão e apresentação:** expressa pela criatividade na elaboração, presença de desenhos, esquemas, fotografias, poesia, música, notícias de jornais, artigos científicos, produção individual e manuscritos de textos e arte, pelos sentimentos revelados.

## 8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatou-se que (10%) dos acadêmicos produziram um registro totalmente autoral, já (35%) permearam o portfólio com artigos científicos, fazendo uso de breves e pontuais comentários. A análise dos critérios estabelecidos é apresentada a seguir.

**Interdisciplinaridade:** esse aspecto é o com menor recorrência nos portfólios, devido à sua complexidade. Alguns acadêmicos relacionam os diversos aspectos das questões ambientais e da sua interrelação, mas de forma bastante incipiente ainda.

**Conteúdos abordados:** houve abordagem de diferentes conteúdos de Ciências Naturais, com ênfase para: poluição e gestão dos recursos hídricos; mudanças climáticas; datas comemorativas (dia da água, do meio ambiente); terremotos, períodos de estiagem, resíduos sólidos e reciclagem. Destaque para notícias divulgadas nos meios de comunicação que procuram explicar fenômenos e processos naturais, a partir de catástrofes ou abordagem de temas atuais, como mudanças climáticas, fontes energéticas, etc. Alguns tipos de notícias sobressaíram-se, as que abordam o ambiente como recurso, do ponto de vista da gestão ambiental, as que denunciam algum problema ambiental, as que propõem soluções sustentáveis para os problemas ambientais e as que abordam temas ligados diretamente ao âmbito escolar.

**Seleção e qualidade dos materiais:** considerável diversidade de materiais foram apresentados, como periódicos científicos, jornais, músicas, poesias, obras de arte, charges, fotografias, desenhos, artesanato. No entanto, foi possível observar a predominância

da mídia jornalística impressa, muitas delas relacionadas à área científica. Aportes teóricos renomados na área da educação para o desenvolvimento sustentável também foram citados e comentados, como por exemplo Gadotti, 2012; Carvalho, 2012; Reigota, 2012. A abordagem e aprofundamento conceitual destes referenciais mostrou-se incipiente.

**Capacidade reflexiva:** textos autorais, comentários a partir de textos lidos, análise de estratégias pedagógicas recorrentes nas comunidades escolares (horta, composteira, brinquedos confeccionados com materiais reciclados); destaque em textos lidos e textos autorais a partir de relatos de experiência e vivências. As reflexões aparecem por meio de pequenos comentários sobre notícias ou fatos lidos e vividos. Comportamentos sociais, cenas do cotidiano e a práxis pedagógica foram objeto das reflexões.

**Formas de Expressão e apresentação:** digitais (webfólios), pastas arquivo com recortes de jornais e revistas e os artesanais, com elaboração de textos e desenhos artísticos. Observou-se um salto qualitativo de forma muito clara em alguns trabalhos, considerando o processo avaliativo. As mudanças estão relacionadas principalmente à visão de EA e de sua importância para a sociedade atual, à incorporação da dimensão sócio-histórica no ambiente, rompendo com a visão naturalista, à atuação do educador ambiental como formador de uma cultura para a sustentabilidade, às reflexões contextualizadas com a realidade de cada um. Esses fatores supracitados propiciam o desenvolvimento e formação do sujeito ecológico, corroborando

com este pressuposto Carvalho (2012), salienta que quando falamos em “meio ambiente, muito frequentemente evocamos ideias de “natureza”, “vida biológica”, “vida selvagem”, “flora e fauna”, excluindo aspectos socioambientais, como ética, cidadania e moral, os quais também compõem a abrangente e instigante área da EA.

Considerando a classificação apresentada por Tozzoni-Reis (2001), as produções dos 26 acadêmicos participantes da pesquisa foram classificadas da seguinte forma: 8 aproximam-se da concepção natural, 10 da concepção racional e 8 da histórica.

Ressalta-se a presença da concepção natural ainda latente, sendo necessário trabalhá-la de forma a esclarecer que a EDS contempla além de aspectos naturais, as questões socioculturais, sendo dessa forma, um conceito mais amplo do que a visão naturalista. A pesquisa de Bacci (2015), corrobora com este resultado, porém o público alvo do estudo difere, sendo composto essencialmente por acadêmicos dos Cursos de Graduação em Geologia e Ciências Biológicas. No estudo supracitado, o portfólio mostrou-se um instrumento de avaliação instigante no processo de desenvolvimento pessoal, pois a estratégia pedagógica gerou um maior comprometimento dos acadêmicos com a reflexão sobre a prática e com a superação de questões socioambientais emergentes no cotidiano.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que os resultados deste estudo serão importantes, particularmente, a projetos, pesquisas futuras e atividades de

formação de professores em EA e EDS, que poderão ser desenvolvidos embasados nestes subsídios.

Esta investigação ressalta a importância dos saberes mobilizados e construídos em relação à Educação Ambiental para a Sustentabilidade na formação docente.

As breves reflexões feitas ao longo deste trabalho não contemplam todo o potencial pedagógico contido nos portfólios, procurou-se realizar uma incipiente análise, com possibilidades de aprofundamento teórico.

As análises evidenciaram que a avaliação como processo gerou maior comprometimento com a reflexão sobre a prática, bem como o aprimoramento do processo de trabalho e a superação das questões emergentes do cotidiano.

No que diz respeito à convergência dos saberes da formação docente com o referido tema da EA para a Sustentabilidade, pode-se verificar a relevância de continuar trabalhando com intensidade o assunto, tornando-se imprescindível a consolidação e a articulação entre os diferentes conteúdos de Ciências Naturais. Esta realidade pode ser oriunda de uma educação básica com uma visão bastante naturalista, privilegiada na EA acrítica. Assim, faz-se necessário o diálogo e a reflexão na práxis pedagógica, interligando e contextualizando os conhecimentos, de forma a promover a construção desses saberes socioambientais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007, p. 111-129, 2007.

BACCI, Denise De La Corte. O uso do Portfólio como instrumento de avaliação na disciplina de Educação Ambiental na Educação Superior. **Anais...** X Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindoia, São Paulo, 2015.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2016.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo. Ed: Cortez, 2012.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem na Educação Ambiental – Uma relação muito delicada. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. **Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: RIMA, 2001. p. 531-558. 2001.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Ed. Gaia, 2004.

FERRANCE, Eileen. **Action research**. Providence: Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University, 2000.

FREITAS, Mário. **A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores**. Florianópolis: Perspectiva, 2004.

Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educar para a Sustentabilidade**. Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JACOBI, Pedro Roberto. **Novos Paradigmas, Práticas Sociais e Desafios para a Governança Ambiental**. São Paulo: Ed. Annablume, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Saberes Globais e Saberes Locais o olhar transdisciplinar**. São Paulo: Editora Garamond Ltda, 2000.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SÁ-CHAVES, Idália. Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. Entrevista com Idália Sá-Chaves. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 7 (2): p. 09-17, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470202>> Acesso em: 22 fev. 2015.

SATO, Michele; PASSOS, Luiz Augusto. Pelo prazer fenomenológico de um não texto. In: GUIMARÃES, Mauro. (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Reimpressão: Campinas-SP, 2013.

SILVA, Reubis Almeida; SOARES, Sheila Matos Viana; SANTANA, Ricardo Matos. Relação dialética entre teoria e prática sobre educação ambiental: um desafio para professores de geografia de um colégio público em Itabuna, BA. **Revista Educação Ambiental em Ação**, n. 31, 2010.

TOZZONI-REIS, Marília Freitas Campos. **Educação Ambiental**: referências teóricas do ensino superior. *Interface – Comunic, Saúde, Educ.* 9. 2001. p. 33-50.

TREVISOL, Joviles Vitório. **Os professores e a educação ambiental**: um estudo de representações sociais em docentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. 2003. Disponível em: <[http://www.anppas.org.br/encontro\\_anual/encontro2/GT/GT10/joviles\\_trevisol.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/joviles_trevisol.pdf)>. Acesso em: 12 nov. de 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **PPC** - Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. Novo Hamburgo: Feevale, 2015.

ZARKRZEWSKI, Sônia Balvedi (Org.). **A Educação Ambiental na Escola: Abordagens Conceituais**. Erechim: Ed. eDIFaPeS, 2003.

ZUBER-SKERRITT, Ortrun. **New directions in action research**. London: Routledge, 2004.

WASSERMAN, Julio C.; ALVES, Albano, R. O holismo aplicado ao conhecimento ambiental. **Revista Engevista**, v. 6, n.3, p. 113-120, dez. 2004.





UNIVERSIDADE  
**FEEVALE**

ISBN: 978-85-7717-200-9