

SUMÁRIO

35532- O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NUM CURSO SUPERIOR, NO OLHAR DO EGRESSO

Kamila Vieira Alves¹, Michele Domingos Schneider², Nara Cristine Thomé Palácios Cechella³, Jucélia da Silva Abel⁴, Volmar Madeira⁵, Elisa Netto Zanette⁵ 2

34921- ESTUDO DO PERFIL DO ALUNO EM CURSOS A DISTÂNCIA NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE OS ANOS DE 2012 A 2016

Rodrigo Rodolfo¹, Elisa Netto Zanette², Nara Cristine Thomé Palácios Cechella³, Jucélia da Silva Abel⁴, Volmar Madeira⁵, Michele Domingos Schneider⁶ 16

35413- A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EAD: UM ESTUDO DE CASO

Lucas Vieira Machado¹, Michele Domingos Schneider², Nara Cristine Thomé Palácios Cechella³, Jucélia da Silva Abel⁴, Volmar Madeira⁵, Elisa Netto Zanette⁶ 26

35289- A INTERDISCIPLINARIDADE COMO INSTRUMENTO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ECOLÓGICA: ANÁLISE DO PROJETO ANUAL “RECICLANDO ATITUDES” DO COLÉGIO UNESC

Halenka Langelan¹, Adriano Paulo da Silva², Louise Miron², João Francisco Marques Monteiro², Vanderlei da Silva Mendes³, Mainara Figueiredo Cascaes² 44

34834- FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA: TRAÇOS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA REALIZADO POR PIBIDIANAS DO SUBPROJETO DO PIBID/PEDAGOGIA – UNESC

Caroline Fenali Fernandes, Eliziane de Brittos, Gislene Camargo¹ 61

34997- CINOTERAPIA E EDUCANDOS COM AUTISMO: A BUSCA PELA AUTONOMIA MEDIADA PELO AFETO

Camila Machado Rodrigues¹, Tatiane Koerich Mesquita² 72

35000- DEFICIÊNCIA FÍSICA: DA CRISE DA IDENTIDADE AO EMPODERAMENTO DO INDIVÍDUO

Camila Machado Rodrigues¹ 87

Trabalho completo de Pesquisa

35532- O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NUM CURSO SUPERIOR, NO OLHAR DO EGRESSO

Kamila Vieira Alves¹, Michele Domingos Schneider², Nara Cristine Thomé Palácios Cechella³, Jucélia da Silva Abel⁴, Volmar Madeira⁵, Elisa Netto Zanette⁵

¹Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Matemática Licenciatura,

²Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Tecnologia em Gestão Comercial,

³Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, EEB Eng. Sebastião Toledo dos Santos.

⁴Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Secretariado Executivo,

⁵Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil.

Relata-se no presente artigo, o trabalho investigativo que objetivou analisar o processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância (EaD), no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial (TGC) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) no olhar do egresso do curso. A pesquisa é bibliográfica com abordagem quanti-qualitativa de coleta e análise de dados. Constitui-se em estudo exploratório, com pesquisa de campo, com a participação dos egressos da primeira e segunda turma de formados. Fundamentou-se teoricamente a partir de Cortelazzo (2013), Oliveira (2013), Hack (2011), Silva e Quartiero (2013), Bezerra e Carvalho (2011). Os procedimentos metodológicos contemplaram a revisão bibliográfica, a elaboração de instrumento de pesquisa, a aplicação do referido instrumento, a coleta e análise dos dados. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi consultado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com o objetivo de ampliar as reflexões acerca da proposta pedagógica do mesmo. A pesquisa se estende em ações articuladas com dois Grupos de Pesquisa. O Grupo de Pesquisa em Educação a Distância (GPEaD) e o Grupo Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (GPIECD). Espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir na ampliação das reflexões acerca da EaD, a partir do olhar do egresso do curso, contribuindo com a melhoria dos processos pedagógicos e na qualificação da modalidade de educação.

Palavras-chave: Ensino Superior, Educação a Distância, Processo Pedagógico, Egresso, Avaliação.

Fonte financiadora: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UNESC), Programa Institucional de Grupos de Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A modalidade de Educação a Distância (EaD) no Brasil, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foi regulamentada por Portarias e Decretos. Legitimada como uma modalidade de educação em todos os níveis educacionais mostra-se como uma opção na formação de sujeitos que

necessitam de maior flexibilidade de tempo e espaço, respeitando suas limitações e possibilidades de acesso.

O Grupo de Pesquisa em Educação a Distância na Graduação (GPEaD) é formado desde 2001 por um grupo multi e interdisciplinar de professores e acadêmicos da UNESC, que desenvolvem de forma cooperativa e colaborativa, pesquisa em Educação a Distância (EaD). A avaliação dos processos pedagógicos na EaD constitui-se como um movimento importante de reflexões entre os pesquisadores.

Fatores diversos interferem diretamente no ensino e na aprendizagem, como: a atuação do professor, a autonomia e motivação do aluno, o sistema de monitoria e tutoria, os recursos didáticos e tecnológicos de apoio, entre outros. A avaliação dos processos na gestão pedagógica em EaD assume relevância por promover a capacidade de diagnosticar uma situação e, a partir das necessidades detectadas, oportunizar condições para modificá-la (SANT'ANNA, 1995).

Neste contexto, o presente trabalho objetivou analisar o processo de ensino e aprendizagem na modalidade de Educação a Distância, no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial (TGC) da UNESC, a partir avaliação do egresso do curso. Como primeiro curso a distância na graduação, ofertado pela UNESC, iniciou suas atividades em 2013-2 e formou sua primeira turma em 2015-2.

Apresenta-se a seguir, os fundamentos teóricos que subsidiaram a coleta e a análise dos dados, o percurso metodológico adotado, a apresentação e a análise dos dados, com as conclusões preliminares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação superior presencial ou a distância tem o compromisso de contribuir com o desenvolvimento humano e a sociedade na qual está inserida. Inovações tecnológicas no âmbito da comunicação e acesso as informações tem promovido o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender, ampliando os espaços democráticos de formação. Neste contexto, a modalidade de EaD mostra-se como uma opção na sociedade contemporânea, constituída de sujeitos que nascem e crescem imersos em ambientes tecnológicos. Mostra-se necessária para possibilitar a formação de sujeitos que necessitam de flexibilidade de espaço e tempos distintos de aprendizagem.

Na EaD, a comunicação e a interação entre professores e estudantes, são fundamentais para a apropriação dos conhecimentos científicos e, o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias na formação dos mesmos. Para isso são utilizados diversos tipos de mídia. Segundo Bezerra e Carvalho (2011), esta modalidade de educação, principalmente na atualidade, apoia-se fortemente na utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e com isso amplia consideravelmente suas possibilidades de potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

A efetivação da modalidade de EaD na atualidade, fortemente ligada ao uso sistemático de meios tecnológicos de comunicação e interação, está usualmente constituída de equipes multidisciplinares que apoiam o professor, pois se trabalhar individualmente dificilmente conseguirá explorar os meios de comunicação que a tecnologia possibilita de forma a potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Estas, são responsáveis por várias etapas de execução do processo de EaD, desde a produção do material até o acompanhamento dos estudantes. Bezerra e Carvalho (2011, p.234) afirmam que “as categorias e funções dos profissionais desta equipe multidisciplinar apresentam traços em comum nas diferentes instituições, embora a nomenclatura possa variar ocasionalmente”. Constituem estas equipes, os profissionais técnicos administrativos, de gestão, os docentes (professor-autor, de disciplina e tutor), os monitores, entre outros.

Historicamente, uma das primeiras linguagens utilizadas na EaD, foi a linguagem verbal escrita que também vinha acompanhada da linguagem visual. Os materiais didáticos eram enviados por correspondência, como cita Cortelazzo (2013, p. 125). Outras linguagens foram sendo descobertas e incorporadas como a linguagem sonora e, a linguagem audiovisual. Atualmente, entre as várias linguagens no mundo da educação, a linguagem digital, é um dos meios mais fortes de comunicação principalmente na modalidade de EaD. Esse tipo de linguagem exige do profissional docente, domínio sobre o uso da tecnologia.

Neste sentido, a docência na EaD se constitui em desafios constantes. Diferencia-se em relação a educação presencial, na questão do domínio dos recursos da TICs e na forma de atuação do professor que interage com alunos distantes fisicamente mas próximos virtualmente. Vale ressaltar também, que a EaD não pode ser vista como substituta da educação convencional, presencial, pois são modalidades diferentes. Para Oliveira (2013, p. 100), “o professor precisa, acima de tudo, aprender a aprender, aprender



a ser e a conviver em um ambiente virtual”. Para isso é necessário que o conhecimento seja compreendido como um contínuo processo de mudanças e adaptações ao invés de algo estático e imutável.

Para Silva e Quartiero (2013, p.2), “a identidade docente é constituída por meio de um conjunto de características que são atribuídas ao professor no exercício de suas atividades didático-pedagógicas”. São adquiridos através da troca de conhecimentos entre docentes e discentes. O professor tanto ensina quanto aprende e o aluno tanto aprende quanto ensina. Sobre isso, Oliveira (2013, p.90) também afirma que, “os saberes docentes, como o saber de alguma coisa, são conhecimentos assimilados e construídos ao longo de determinada experiência”.

Nos projetos de cursos a distância no ensino superior, em sua maioria, além do professor de disciplina há também o professor tutor que auxilia em tirar dúvidas dos alunos e exercem outras práticas como, entrar em contato com os alunos e manter a relação entre alunos e professores. Como os professores da EaD tem muitos alunos, eles não conseguem dar atenção a todos, sendo “assim, o ideal é que o número de alunos atendidos por um professor tutor ou de disciplina, não ultrapasse uma média de 20 a 30 alunos, para que esse possa atender a todos de forma plena.” (OLIVEIRA, 2013, p. 117).

A tutoria, que integra a equipe multidisciplinar, tem se constituído com diferentes atribuições nas diversas instituições. Conforme Bezerra e Carvalho (2011, p.241), “a tutoria desempenha papel fundamental na EaD, pois apenas o uso de material didático pode não garantir a aprendizagem”. O tutor é o profissional que participa ativamente da ação pedagógica. As atividades desenvolvidas pelos tutores a distância e/ou presencialmente “devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico”. (BRASIL/MEC, 2007, p.21).

As ações educativas dos professores, conforme citam Bezerra e Carvalho (2011, p.237) devem estar centradas “na construção de um processo educativo alicerçado na interatividade e na criatividade, na qual deverá provocar discussões, dúvidas e instigar a aprendizagem dos estudantes”. A interação é um dos pontos fundamentais na EaD. Cortelazzo (2013, p.137) enfatiza que “a interação e a colaboração são diferentes níveis de ações desenvolvidas na educação formal do ponto de vista da comunicação e do envolvimento entre os participantes”. Assim, para a efetiva aprendizagem é necessário à interação e colaboração de ambas as partes, professor e alunos. A maioria dos cursos a



distância do modelo apoiado em tutoria, caracteriza-se pela interação, segundo Cortelazzo (2013, p.138). “Os alunos interagem com o material didático, lendo texto e realizando as atividades solicitadas” e mantendo contato permanente com a tutoria.

Para Oliveira (2013, p.104) a colaboração é uma das premissas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. “O trabalho colaborativo não implica apenas em mudanças e desenvolvimento de habilidades interpessoais, mas mudanças de paradigmas quanto às crenças sobre a prática do professor, de que este apenas ensinava, e o aluno aprendia.” Se constitui no trabalho em grupo, coletivo, entre docentes e entre docentes e discentes, nas trocas de experiências, possibilitando a ampliação nas reflexões e debates.

O ambiente virtual é um dos meios de comunicação entre o professor e aluno. Neste ambiente virtual está o material que o professor deseja trabalhar com seus alunos, por isso a importância do professor dominar a tecnologia. Para Oliveira (2013, p.115), “no ambiente virtual, ferramentas como e-mail, chat, fórum, lista de atividades e vídeo aula, possibilitam formas de interação síncrona e assíncrona entre professor e aluno”.

Outro fator que interfere na EaD é o isolamento do aluno, segundo Hack (2011). Para vencer o isolamento propõe a construção de projeto pedagógico que contemple: Material com boa qualidade científica e pedagógica; Sistema de tutoria eficiente, que promova relações intersubjetivas e a comunicação dialógica nas relações docente/aluno ou aluno/aluno; Centros de apoio para a realização de atividades presenciais, com aulas, grupos de estudo, videoconferências, entre outros.

Mesmo com bons materiais, com bons tutores, professores e um centro de apoio presencial, inicialmente o discente se depara com alguns desafios na EaD, com metodologias que se diferenciam da educação presencial. Segundo Hack (2011) o perfil que se espera de um aluno ao ingressar na EaD é composto de requisitos que também são fundamentais ao profissional da contemporaneidade, como: foco nos objetivos a alcançar os objetivos; maturidade e consciência; dedicação e esforço; capacidade de administrar o tempo disponível; disciplina para cumprir os compromissos agendados; empenho na realização de pesquisa em novas fontes; motivação e estímulo; seriedade e honestidade; iniciativa para sanar suas dúvidas; autodidatismo; reponsabilidade e pontualidade; persistência e perseverança; cooperação; superação dos bloqueios de aprendizagem.

O processo avaliativo, fundamental nas diversas instâncias das atividades educacionais, é definido na EaD por três momentos, segundo Cortelazzo (2013). A auto avaliação, em que cada um dos participantes olha para si mesmo e se avalia; a coavaliação, em que os membros de uma equipe, de um grupo ou de uma turma avaliam uns aos outros em conjunto; e a heteroavaliação, em que terceiros aplicam instrumentos de avaliação para diagnosticar, mensurar e ponderar a aprendizagem. Da mesma forma, situa-se a relevância da avaliação do projeto pedagógico do curso. São momentos importantes para avaliar o curso como um todo e verificar no que precisa melhorar e adaptar, de forma mais rápido possível.

3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida em 2016-2017 e se constitui em estudo exploratório, com pesquisa de campo. A pesquisa exploratória visa à descoberta, o achado, a elucidação de fenômenos, proporcionando uma visão geral de um determinado fato. Uma pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com sujeitos que tiveram, ou têm experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão, segundo Cervo, Bervian e Silva (2006). Caracteriza-se em abordagem qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados. Para Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 15) “a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas”. Para fundamentar teoricamente, buscou-se em livros, artigos, repositórios digitais, base de dados e outros referenciais sobre os temas associados à presente pesquisa. Utilizou-se como referência principal, Cortelazzo (2013), Oliveira (2013), Hack (2011), Silva e Quartiero (2013), Bezerra e Carvalho (2011).

A população alvo da pesquisa é composta pelos egressos do curso superior a distância, de TGC da UNESC, turmas 1 e 2, que iniciaram seus estudos em 2013-2 e 2014-1. Os egressos foram convidados a participar de forma voluntária da pesquisa. A amostra foi constituída pelos egressos que responderam positivamente ao convite efetuado. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: diário de bordo, formulários, questionário estruturado, PPC do curso.

No percurso metodológico da pesquisa, foram desenvolvidas as seguintes atividades: produção do referencial teórico acerca dos temas relacionados à pesquisa; levantamento dos dados de identificação dos egressos do curso de TGC já existentes em documentos e programas de Educação a Distância da UNESC; consulta o PPC do Curso de graduação a distância da UNESC; identificação dos indicadores de qualidade constantes no projeto pedagógico do curso; elaboração dos instrumentos de pesquisa; aplicação dos instrumentos de pesquisa com os egressos do curso, integrantes da amostra.

Após a coleta dos dados estes, foram tabulados e analisados. Os resultados constam de relatório final e deverão ser socializados em publicações.

4 RESULTADOS

O curso de Tecnologia em Gestão Comercial na modalidade a distância da UNESC, tem como objetivo geral, preparar profissionais empreendedores, inovadores, éticos com responsabilidade econômica, social e ambiental para atuar nos diversos segmentos de mercado relacionados à área comercial. Está explícito no PPC do curso (UNESC/PPC, p. 25.) a concepção de EaD, compreendida, como uma modalidade de educação que pode, ao lado de outras modalidades, contribuir para ampliar o acesso ao conhecimento. “[...] parte do pressuposto que o processo de aprendizagem é dinâmico, social e individual, pois cada sujeito constrói o seu próprio percurso de desenvolvimento a partir da interação com o outro, com os objetos e com o meio no qual está inserido”.

A incorporação dos recursos das TICs, especialmente com uso de redes e de sistemas multimídia, incorporam o modelo pedagógico, que é justificado pelos ganhos em escala no atendimento e na qualidade da interação entre alunos e professores, “permitindo implementar efetivamente práticas de aprendizagem colaborativas e cooperativas” (UNESC/PPC, p. 38).

O corpo docente do curso é constituído de Professor de Disciplina, Professor Conteudista e Professor Tutor. No processo de formação para a docência na EaD, são realizadas oficinas que orientam os professores, desde o planejamento do material didático até o desenvolvimento criativo de estratégias pedagógicas para web (uso de estudo de casos, cenários, filmes, simulações, etc.).

O curso de TGC na modalidade a distância, constituiu-se na primeira turma em 2013-2 com 60 alunos regularmente matriculados no polo sede da Instituição, com uma segunda turma iniciando em 2014-1. Após este período, as matrículas ocorreram em diversas fases a cada semestre. Dos egressos, 23 concluíram curso em 2015-2, 14 em 2016-1, 11 em 2016-2. Em 2017-1, 14 acadêmicos estavam frequentando o curso. Foram convidados a participar da pesquisa sobre O Processo de Ensino e Aprendizagem e a Docência na Educação a Distância, todos os egressos do curso (2015-2016), num total de 48. Destes, 18 egressos aderiram a proposta. Assim, participaram desta pesquisa, 18 acadêmicos formados do curso de Tecnologia em Gestão Comercial a Distância (TGC), onde foram estabelecidos três indicadores: auto avaliação discente, avaliação do material didático e recursos didáticos e desempenho docente. Nos questionamentos fechados, a escala de avaliação situa-se entre 5 e 1 onde 5 indica “muito satisfeito(a)”, 4 indica “satisfeito(a)”, 3 indica “parcialmente satisfeito(a)”, 2 indica “insatisfeito(a)”, 1 indica “muito insatisfeito(a)” e 0 indica “não se aplica (desconheço)”.

A primeira parte do instrumento de pesquisa é um questionário demográfico como o objetivo de identificar o perfil do egresso. Dos respondentes, 44,4% são do sexo feminino e 55,6% são do sexo masculino. 16,7% tem idade entre 18 e 25 anos, 55,6% entre 26 e 35 anos e 27,8% entre 36 e 45 anos. Considerou-se relevante identificar a atividade profissional dos egressos com o objetivo de verificar se estão atuando na área de formação. Obteve-se como resultado: 94,4% estão empregados e 55,6% trabalham em diferentes áreas no mercado de trabalho, porem relacionado a sua área de formação.

A segunda parte do instrumento refere-se a Formação Acadêmica dos egressos. O curso de TGC a distância, foi o primeiro curso superior para 83,3% dos egressos participantes da pesquisa. 5,6% já haviam concluído um curso superior e uma especialização, 22,2% citaram ser este o primeiro curso na modalidade a distância, entretanto não houve resposta para o indicador referente a “já havia feito outros cursos na modalidade a distância”. Com isso, conclui-se que, este foi o primeiro curso a distância dos egressos.

A organização do tempo para os estudos é fundamental na EaD. Para verificar se o acadêmico organizou-se neste indicador importante para a eficiência da aprendizagem na EaD, questionou-se se durante o curso, conseguiu organizar seu tempo para a realização das atividades propostas pelos professores nas disciplinas. Responderam estar muito

satisfeito com a sua organização do tempo para estudo no curso, 38,9% dos participantes. 33,3% indicaram estar satisfeitos, 22,2% parcialmente satisfeitos. Nenhum dos participantes citou estar insatisfeito ou muito insatisfeito na sua organização de tempo de estudo.

No segundo questionamento referente ao tempo disponibilizado pelo professor nas atividades, perguntou-se se foi suficiente para resolvê-las. 61,1% responderam estar muito satisfeitos, 16,7% satisfeitos, 16,7% parcialmente satisfeitos e 5,6% mostrou-se insatisfeito. Observa-se um nível elevado de satisfação, caracterizado por 77,8% da amostra.

Sobre a participação nas atividades propostas pelo professor, de forma ativa, nos fóruns, chats, webconferência e/ou reuniões virtuais, 38,9% responderam estar muito satisfeitos, 38,9% satisfeitos, 11,1% parcialmente satisfeitos e 5,6%, citou estar insatisfeito com a sua participação nessas atividades. Como cita Oliveira (2013) as formas de interação síncrona e assíncrona entre professor e aluno no ambiente virtual, possibilitam a participação ativa dos alunos, contribuindo no seu processo de ensino e aprendizagem.

Na avaliação sobre a sua autonomia para os estudos, na busca de materiais complementares, de esclarecimento de dúvidas, de contato com os tutores e na organização de seu tempo de estudos, os egressos responderam que: 27,8% estão muito satisfeitos, 50% satisfeitos, 11,1% parcialmente satisfeitos e, 11,1% citaram estar muito insatisfeitos. Verifica-se, portanto que há egressos cuja autonomia precisa ser melhor desenvolvida.

Na análise do processo de formação no curso, perguntou-se como avaliava o seu domínio de conteúdo, suas habilidades e competência para atuar no mercado de trabalho, na área que se formou. 33,3% responderam estar muito satisfeitos, 38,9% satisfeitos, 11,1% parcialmente satisfeitos, 5,6% insatisfeitos, 5,6% muito insatisfeitos e 5,6% informou desconhecer. A satisfação com o nível de conhecimento corresponde a 72,2% dos egressos. Apesar de representar um bom índice de satisfação, observa-se que há necessidade de melhorias na proposta pedagógica com relação à promoção de ações que desenvolvam habilidades e competências para atuação no mercado de trabalho.

A opção por estudar na modalidade a distância, promove, em geral, uma reorganização nas atividades cotidianas, no trabalho, na família, nas diversas atividades sociais e profissionais. Perguntou-se aos egressos como se organizaram neste processo.

Em sua maioria, responderam que, a organização do tempo de estudo, exigiu muita dedicação e disciplina; definição de espaço no ambiente em casa e nos horários; atividades resolvidas no final de semana e estudos a noite, como se observa na citação de um dos egressos: “Eu trabalhava durante o dia, e estudava no período da noite e nos finais de semana. E eu achava muito bom essa flexibilidade”. Três responderam que, tiveram dificuldade em organizar o tempo de estudo.

Na avaliação do material didático (qualidade do livro didático e/ou textos complementares), 33,3% responderam estar muito satisfeitos, 44,4% satisfeitos, 16,7% parcialmente satisfeitos. Os materiais didáticos representaram uma importante fonte de consulta para a aprendizagem e, portanto, devem contemplar uma linguagem clara e compreensível.

Sobre a qualidade das vídeo-aulas com relação a clareza e compreensão dos conteúdos e, se representaram uma importante fonte de consulta para a sua aprendizagem, 44,4% responderam estar muito satisfeitos, 38,9% satisfeitos e 11,1% citaram estar parcialmente satisfeitos.

A articulação entre as atividades propostos pelo professor e o conteúdo do material didático e vídeo-aula é fundamental no desenvolvimento das atividades. Sobre isso, 38,9% responderam estar muito satisfeitos, 44,4% satisfeitos e 16,7% citaram estar parcialmente satisfeitos.

Sobre a qualidade das estratégias e metodologias didáticas utilizadas pelos professores nas aulas, dividiu-se a pesquisa em sete questionamentos: (a) Debates e reflexões nos Fóruns ou chat: 16,7% responderam estar muito satisfeitos, 61,1% satisfeitos, e 16,7%, parcialmente satisfeitos; (b) Aulas síncronas transmitidas por Webconferência: 22,2% responderam estar muito satisfeitos, 55,2% satisfeitos, 11,1% parcialmente satisfeitos e 11,2% situaram-se em insatisfeito e muito insatisfeito; (c) Questionários online no AVA: 44,4% responderam estar muito satisfeitos, 38,9% satisfeitos e 16,7% parcialmente satisfeitos; (d) Roteiros de Aprendizagem publicados periodicamente: 44,4% responderam estar muito satisfeitos, 38,9% satisfeitos e 11,1% citaram parcialmente satisfeitos; (e) Avaliações online: 50% consideram-se muito satisfeitos, 33,3% satisfeitos e 11,1% parcialmente satisfeitos; (f) Avaliações presenciais: 44,4% se posicionaram em muito satisfeitos, 44,4% satisfeitos e 11,2% parcialmente satisfeitos e insatisfeitos; (g) Publicação

de trabalhos no AVA: 38,9% estão muito satisfeitos, 50% satisfeitos, 5,6% parcialmente satisfeitos e 5,6% situam-se em insatisfeitos.

A qualidade das ferramentas do AVA utilizadas pelos professores nas aulas contribui no processo formativo. Foram avaliados também, os recursos da lista de e-mail, fóruns e chat, webconferência, questionário online, roteiro de aprendizagem e os recursos de publicação dos trabalhos. Os resultados mostram que, em sua maioria, os egressos posicionam-se em muito satisfeitos com os recursos citados. Da mesma forma foram questionados se a escolha desses recursos nas diferentes disciplinas contribuiu na sua formação. Em sua maioria, situaram-se em muito satisfeitos e satisfeitos.

Perguntou-se sobre o nível de satisfação com os recursos do AVA relacionados a qualidade de navegação, facilidade de acessos aos materiais de aula, etc. 50% responderam estar muito satisfeitos, 27,8% satisfeitos e 22,2% consideram estar parcialmente satisfeitos. Perguntou-se também se necessitou de outros materiais didáticos além dos disponibilizados no AVA e do livro didático para compreender os conceitos trabalhados nas diversas disciplinas. 55,6% responderam sim, 38,9% não e 5,6% afirmou necessitar de apenas alguns materiais.

Sobre a avaliação do desempenho docente, solicitou-se ao egresso, uma análise sistêmica e global dos docentes das diversas disciplinas do seu curso. O resultado mostrou um índice elevado de aprovação tanto para o docente quanto para o tutor da disciplina que mantiveram o mesmo índice: 50% responderam estar muito satisfeitos, 27,8% satisfeitos, 11,1% parcialmente satisfeitos e 11,1%, registraram insatisfação.

Na avaliação da tutoria 66,7% responderam que procuram o tutor durante o desenvolvimento das disciplinas e 33,3% responderam que não. Sobre o atendimento da tutoria, se contribui para sua aprendizagem no curso, 55,6% responderam estar muito satisfeitos, 11,1% satisfeitos e 27,8% citaram estar parcialmente satisfeitos. Conforme Bezerra e Carvalho (2011), a tutoria desempenha papel fundamental na EaD. As atividades desenvolvidas pelos tutores devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

As orientações e explicações dos docentes sobre os temas de estudo nas disciplinas devem constituir-se de linguagem clara e acessível, adequadas o suficiente para o acadêmico apropriar-se dos conceitos. Este questionamento foi avaliado tanto para docente da disciplina quanto o tutor. Sendo que, 50% responderam estar muito satisfeitos,

33,3% satisfeitos, 11,1% parcialmente satisfeitos e 5,6% insatisfeito. Referente ao professor da disciplina, 44,4% responderam estar muito satisfeitos, 22,2% satisfeitos, 22,2% parcialmente satisfeitos e 5,6% insatisfeito. Bezerra e Carvalho (2011) citam que a construção do processo educativo deve estar na interação, em ações que promovam debates e reflexões de forma a instigar a aprendizagem dos estudantes.

Os principais desafios enfrentados no desenvolvimento das diversas disciplinas do curso segundo os egressos foram: Equilíbrio entre estudar, trabalhar e atender necessidades familiares; trabalhar em grupo; organizar o tempo de estudo; buscar novos conhecimentos; dificuldade inicial em usar o sistema (AVA). Como cita Hack (2011) para o sucesso na aprendizagem na EaD, o aluno deve focar nos objetivos a alcançar. Para isso, precisa ter maturidade, dedicação, capacidade de administrar o tempo disponível, disciplina para cumprir os compromissos agendados, entre outros.

Na questão aberta indicando sugestões aos tutores e aos docentes para melhorar sua prática, a participação foi de 11,1% somente, na forma de agradecimento e satisfação com o processo, com a coordenação e com professores do curso. Um egresso sugeriu ampliar os exemplos do cotidiano como foco na resolução de situações-problema.

5 CONCLUSÃO

A EaD na contemporaneidade está associada ao uso sistemático de tecnologias digitais, com foco na comunicação e interação, como se verificou na pesquisa. A constituição de equipes multidisciplinares integram os projetos nesta modalidade de educação. São responsáveis pelas diversas etapas de execução do projeto pedagógico dos cursos diversos.

A docência na EaD, nas diferentes funções de autoria, gestão de disciplinas e tutoria, se constitui em desafios constantes. São atribuídas ao professor no exercício de suas atividades, os saberes docentes e o domínio dos recursos tecnológicos utilizados na ação pedagógica. A construção de um processo educativo é apoiada no modelo da colaboração, interatividade e na criatividade, de forma a promover discussões, questionamentos e reflexões que potencializem a aprendizagem dos estudantes.

Conclui-se também que, espera-se na EaD, um aluno com perfil composto de requisitos, que também são fundamentais na atuação profissional na sociedade do

conhecimento, como: foco nos objetivos, dedicação, maturidade, responsabilidade, persistência, capacidade de administrar o tempo disponível, disciplina para cumprir os compromissos agendados, autodidatismo, entre outros.

Verificou-se no PPC do curso superior de TGC a distância da UNESC a proposta didático-pedagógica, o perfil do egresso e dos docentes do curso, incluindo os indicadores de qualidade que estão em consonância com os indicadores propostos pelo MEC. Nos resultados da pesquisa desenvolvida com os egressos do curso, verificou-se um índice elevado de satisfação dos mesmos com os indicadores analisados: auto avaliação discente, avaliação do material didático e recursos didáticos e, desempenho docente. 72,2% dos egressos da amostra avaliaram positivamente sobre o processo de formação no curso, com relação ao seu domínio de conteúdo, suas habilidades e competência para atuar no mercado de trabalho, na área de formação. Em sua maioria, estão empregados e trabalham em diferentes áreas no mercado de trabalho, porem relacionados à sua área de formação. A organização do tempo de estudo, exigiu dedicação e disciplina com definição de espaços nos ambientes familiares e de trabalho. A maioria organizou-se para estudar nos finais de semana. Os resultados da pesquisa apontam elementos importantes para a continuidade e o aperfeiçoamento da proposta pedagógica do curso.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M.A; CARVALHO, A.B.G. **Tutoria:** concepções e práticas na educação a distância. p.232-257. IN: SOUSA, R.P., et.al. (orgs). Tecnologias digitais na educação [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/6pdyn/10> >. Acesso: 01 Nov 2016.

BRASIL/MEC Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** 2007. Brasília: MEC/SEED. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refeed1.pdf> > Acesso em: 24 Out. 2016.

CERVO, A.L; BERVIAN, P.A; SILVA, R. **Metodologia Científica.** 6ª ed. São Paulo: Ed. Pearson. 2006.

CORTELAZZO, I.B.C. **Práticas Pedagógicas, Aprendizagem e Avaliação em Educação a Distância.** Vol. I. Curitiba: InterSaberes, 2013.

HACK, J.R. **Introdução à educação a distância.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: < <https://goo.gl/iAqiiK> >. Acesso em: 10 Maio 2016



OLIVEIRA, C.M.B. **Trabalho Docente na Educação a Distância Saberes e Práticas**. Vol.I. Teresina: EDUFPI, 2013.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B.. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Macgraw-hill, 2006.

SANTA'ANNA, I. M. **Por que Avaliar? Como Avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, K.B.O.; QUARTIERO, E.M. **Educação a Distância e Identidade Docente**. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém/PA, 11-13 de junho de 2013 – UNIREDE. Disponível em <<https://goo.gl/LRZe47> >. Acesso em: 31 maio 2016.

UNESC/PPC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão Comercial a Distância**. Criciúma: UNESC, 2015.

Trabalho completo de Pesquisa

34921- ESTUDO DO PERFIL DO ALUNO EM CURSOS A DISTÂNCIA NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE OS ANOS DE 2012 A 2016

Rodrigo Rodolfo¹, Elisa Netto Zanette², Nara Cristine Thomé Palácios Cechella³,
Jucélia da Silva Abel⁴, Volmar Madeira⁵, Michele Domingos Schneider⁶

1Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Letras Licenciatura,

2Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Matemática Licenciatura,

3Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, EEB Eng. Sebastião Toledo dos Santos,

4Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Secretariado Executivo,

5Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais,

6Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Tecnologia em Gestão Comercial,

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil.

A Educação a Distância (EaD) é reconhecida como uma modalidade de educação em todos os níveis educacionais, a partir da Lei n.º 9.340/96 da Educação Nacional, e mostra-se relevante investigar a produção científica na área. Identificar o perfil deste aluno é fundamental para subsidiar processos de melhoria dos projetos pedagógicos na graduação e na especialização. Este artigo tem o objetivo de investigar os estudos realizados e publicados no período de 2012 a 2016 nos estados do Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC) na área de Ciências Sociais e Aplicadas a partir de levantamento bibliográfico em bases de dados eletrônicas com foco no perfil do aluno, as estratégias de aprendizagem adotadas pelos mesmos para a efetiva aprendizagem na EaD, a importância dos recursos humanos e tecnológicos na sua aprendizagem, o uso de recursos virtuais de comunicação e interação e a aprovação e/ou satisfação do mesmo com o projeto do seu curso. A pesquisa e a análise dos artigos publicados na Revista RBEAD e nos anais do CIAED, no período de 2012 a 2016, comprovou a existência de um número restrito de trabalhos acerca do perfil do aluno, uma vez que foram publicados 790 artigos na Revista RBAAD e nos Anais do CIAED, entretanto nos estados do RS e SC somente 3 artigos tratam do perfil do aluno.

Palavras-chave: Educação a Distância, Perfil do Aluno, Ciências Sociais Aplicadas.

Fonte financiadora: Programa de Iniciação Científica PIC 170, Programa Grupos de Pesquisa UNESC/ CNPq.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil tem se expandido de forma significativa nos últimos anos. Legitimada como uma modalidade de educação em todos os níveis educacionais, a partir da Lei n.º 9.340/96 da Educação Nacional, e regulamentada por Portarias e Decretos, a EaD mostra-se como uma possibilidade na formação de sujeitos que necessitam de maior flexibilidade de tempo e espaço, respeitando suas limitações e

possibilidades de acesso. Os referenciais de qualidade instituídos pelo Ministério da Educação (MEC) em 2003 e atualizados em 2007, apontam a possibilidade de diferentes modos de organização da EaD com características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes.

O ensino e a aprendizagem nesta modalidade de educação mostra-se desafiador pelos diversos fatores que interferem neste processo. Identificar o perfil deste aluno é relevante para subsidiar os processos de aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos na graduação e na especialização nesta modalidade. Neste contexto, objetivou-se na presente pesquisa, investigar os estudos realizados e publicados no período de 2012 a 2016 na área de Ciências Sociais e Aplicadas a partir de levantamento bibliográfico em bases de dados eletrônicas com foco no perfil do aluno nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O aprofundamento de pesquisas sobre o perfil do aluno da EaD contribui para subsidiar a construção e o aperfeiçoamento do projeto de expansão da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) nesta modalidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

No cenário brasileiro, a EaD normatizada por legislação nacional tem instituído sua definição e referenciais de qualidade. Elaborados em 2003, foram atualizados em 2007, devido à dinâmica própria da modalidade e à renovação da legislação. O documento (BRASIL/MEC, 2007) reconhece a possibilidade de diferentes modos de organização da EaD, entretanto, enfatiza a importância da Educação como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: a distância.

Nesse sentido, o MEC, no documento norteador (BRASIL/MEC, 2007) reconhece que a modalidade de EaD tem características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes. Entretanto, essas características ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Assim, um projeto de curso superior a distância necessita de compromisso institucional para garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. A complexidade e a necessidade de uma abordagem sistêmica nos projetos de EaD implicam em referenciais de qualidade, na forma de um sistema integrado que envolve, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura.

Portanto, as pesquisas a partir da análise de publicações na área devem buscar indicadores voltados a avaliação da aprendizagem, as estratégias de aprendizagem adotadas pelos alunos para a efetiva aprendizagem na EaD, a importância dos recursos humanos e tecnológicos na sua aprendizagem, o uso de recursos virtuais de comunicação e interação e a aprovação e/ou satisfação do mesmo com o projeto do seu curso.

2.2 OS PROJETOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

O planejamento e execução de projetos na modalidade de EaD é intenso e necessita de avaliação e reavaliação constantes. Fatores diversos interferem diretamente no ensino e na aprendizagem, como: a atuação do professor, a autonomia e motivação do aluno, o sistema de monitoria e tutoria, os recursos didáticos e tecnológicos de apoio, entre outros.

A avaliação dos processos na gestão pedagógica em EaD assume relevância por promover a capacidade de diagnosticar uma situação e, a partir das necessidades detectadas, oportunizar condições para modificá-la (SANT'ANNA, 1995). O processo de avaliação da aprendizagem na modalidade de EaD é entendido e concebido a partir da perspectiva de que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, numa concepção diagnóstica e processual.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem está associado diretamente à organização didático-pedagógica que contempla vários aspectos, como:

- a) aprendizagem dos estudantes;
- b) práticas educacionais dos professores e tutores;
- c) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às tecnologias de informação

e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.) e às ações dos centros de documentação e informação (mídiatecas);

d) currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);

e) sistema de orientação docente e à tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos polos de apoio presencial);

f) avaliação do processo.

Os princípios educacionais fundamentais devem ser norteadores das concepções pedagógicas dos projetos em EaD e “envolvem a compreensão dos marcos conceituais, refletindo sobre os componentes epistemológicos, as abordagens e estratégias para viabilizar projetos nessa modalidade”, como afirma (ZANETTE et. al., 2012, p.16). Cortelazzo (2013, p.20) cita os princípios fundamentais da educação presencial e a distância: “autonomia, ação comunicativa, colaboração, acessibilidade e equidade”. Neste contexto, a aprendizagem não linear, segundo Cortelazzo (2013, p.35) é também um dos princípios da EaD. A aprendizagem uma experiência pessoal. “Cada aluno tem conhecimento inicial, estilo de aprendizagem e habilidades diferentes”. É um sistema de auto-organização não linear, em que o todo representa mais do que a soma das partes.

A ação comunicativa no fazer docente e na atuação discente deve ser bi e multidirecional, que promovam inquietações e questionamentos. Para Neder (2000), a comunicação interativa entre todos os integrantes do processo, no sentido de comunicação-intervenção é fundamental na EaD. Portanto, deve ser ativa, criativa e, se adequadamente promovida, desencadeia a prática do aluno proativo e pesquisador, como afirma Cortelazzo (2013).

2.3 PERFIL DO ALUNO

O perfil do aluno na EaD diferencia-se, em alguns indicadores, do aluno presencial, pois exige algumas competências e habilidades diferentes diante do contexto em que se encontram: o da não presencialidade e das metodologias de ensino e

aprendizagem, em geral, apoiadas pelo uso de diferentes tecnologias de comunicação e informação. Mercado (2007) destaca, dentre as competências necessárias para o aluno da EaD, a autonomia e a motivação para os estudos como as principais competências. E, dentre as habilidades, cita o domínio das TICs para utilização adequada dos recursos e das ferramentas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), que embasam, usualmente, a metodologia adotada. Essas competências são primordiais para o êxito no processo de ensino e aprendizagem na EaD, pois o aluno é considerado o principal ator e sujeito desse processo; motivo pelo qual torna de extrema relevância o mapeamento do perfil do aluno (SOUZA, 2012).

Schnitman (2010) corrobora, destacando ainda que o mapeamento do perfil do aluno de EaD auxilia na construção da concepção das estratégias didáticas e pedagógicas que orientarão o processo de ensino-aprendizagem e a organização do ambiente de aprendizagem virtual. Os desafios dos estudantes da EaD passam por diversos pontos, desde a opção pela modalidade, pois existe a necessidade de adaptação de sua personalidade, uma vez que toda a Educação Básica parte do princípio da presencialidade.

Partindo dessa premissa, o aluno da EaD, para obter sucesso em sua trajetória nesta modalidade, deve desenvolver a pró-atividade nos estudos (BEHAR, SILVA, 2012). Neste sentido, o aluno da EaD precisa necessariamente desenvolver as competências de autonomia, gestão de tempo, organização, disciplina e motivação (GARCIA, 2007). Mercado (2007) cita, também, as dificuldades de estudantes adultos com a utilização das TICs, as limitações oriundas de disponibilidade de tempo, os estilos de vida e conciliação de trabalho e estudos como indicadores dos obstáculos que se apresentam aos alunos da EaD.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é bibliográfica e contempla a abordagem qualitativa de análise dos dados. É bibliográfica, uma vez que se baseia no levantamento de artigos, livros e periódicos com intuito de embasar a pesquisa.

Na pesquisa, a abordagem qualitativa foi utilizada no mapeamento e análise dos artigos científicos produzidos sobre o perfil do aluno na EaD. Os dados foram coletados nas bases digitais dos anais do CIEAD (Congresso Internacional ABED de Educação a

Distância) e na Revista RBAAD (Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância), no período de 2012 a 2016. A opção pela coleta de dados nestas bases digitais foi definida durante o desenvolvimento dos estudos considerando ser este o espaço maior de socialização das pesquisas dos educadores que atuam na EaD no Brasil.

Após o mapeamento das publicações, foram filtradas as publicações que referenciam pesquisas sobre o perfil do aluno em cursos de graduação a distância e/ou disciplinas a distância, em cursos presenciais.

Mostrou-se necessária a análise de todos os artigos, utilizando palavras-chave, títulos e objetivos de pesquisa. Foram utilizados como instrumento de pesquisa, o diário de bordo e formulários.

Após a coleta dos dados, foi feita a análise a partir dos fundamentos teóricos da pesquisa e dos resultados apresentados pelos pesquisadores nos trabalhos publicados nas bases digitais citadas.

4 RESULTADOS

A pesquisa e a análise dos artigos publicados na Revista RBAAD e nos anais do CIAED promovido anualmente pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), no período de 2012 a 2016, comprovou a existência de um número restrito de trabalhos acerca do perfil do aluno, conforme Quadro 01:

Quadro 1 – Publicações sobre perfil do aluno

Ano	Revista ABED		Anais CIAED		Totais Artigos	Artigos sobre perfil	% Artigos sobre perfil
	Totais Artigos	Art. perfil	Totais Artigos	Art. perfil			
2012	7	1	179	1	186	2	0,25
2013	9	1	141	4	150	5	0,63
2014	8	0	154	1	162	1	0,13
2015	8	0	133	4	141	4	0,51
2016	8	0	143	3	151	3	0,38
Total	40	2	750	13	790	15	1,90

Fonte: Dados da Pesquisa

Foram publicados um total de 790 artigos na Revista RBAAD e nos Anais do CIAED. Destes, apenas 15, ou seja, 1,90% trataram de investigações sobre o perfil do aluno da Educação Superior na modalidade a distância em todo o Brasil, entretanto nos estados



de RS e SC somente três artigos tratam do perfil do aluno. Dos quinze artigos supracitados somente três tratam do perfil do aluno nos estados de RS e SC, que é o objeto de pesquisa aqui proposto.

Scheunemann (2015), em seu artigo procura mapear o perfil socioeconômico dos diplomados em Serviços Sociais em Canoas/RS, no período de dezembro de 2011 a abril de 2014 e investigar as diferentes motivações para o ingresso no curso de Serviço Social EAD. A metodologia de pesquisa compreendeu uma amostra aleatória de 350 sujeitos dos 2.500 diplomados no Serviço Social EAD. O resultado da pesquisa quanto à etnia, sexo e idade dos entrevistados demonstrou que 45,4% se declaram brancos e 43,4% pardos; 86,9% são do sexo feminino; 37% tem 40-49 anos; 27,1% 30-39 ; 12,9% tem até 29 anos. Sobre a renda 51,1% percebem entre 2 e 5 salários mínimos. Para 84,4% dos pesquisados a graduação em Serviço Social EAD é a única formação na educação superior e sua formação no ensino médio, 82,6% cursaram na modalidade regular; 10,6% informam a conclusão pela modalidade EJA. Após a formação 44% dos pesquisados informam que trabalham na área de Serviço Social.

Cardoso e Silva (2016), analisaram a percepção dos alunos em relação às modalidades de ensino EaD e presencial, em Indaial/SC, por meio de entrevista semiestruturada, que ocorreu com 10 alunos do ensino a distância e 10 alunos do ensino presencial do curso de Administração ministrado na mesma IES nas categorias EAD e presencial. O resultado da pesquisa demonstrou que os alunos da modalidade de ensino EaD, percebem um tratamento de inferioridade com relação a eles, um sentimento de desprezo pela modalidade que eles escolheram. Já os alunos do presencial não percebem esta distinção entre as modalidades, e nem agem com distinção entre as mesma, resultando que a EaD ainda tem um longo caminho para diminuir o preconceito dos alunos, organizações e sociedade com relação à modalidade.

Por último, em Blumenau/SC, Aléssio et. al. (2015) pesquisou os fatores de atração que levaram alunos ingressantes a optar pelo ensino superior à distância. Para isso, foram aplicados 1546 questionários, com 110 questões tendo como foco todos os alunos regularmente matriculados nos cursos: Licenciatura em Informática, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Gestão de Tecnologia da Informação em uma IES específica. O resultado da pesquisa aponta que os itens mais importantes na visão dos alunos para a escolha da IES avaliada foram: infra-estrutura, valor da mensalidade,

responsabilidade social, sustentabilidade, visão de familiares e amigos em relação à Instituição, aceitação da Instituição pelo mercado de trabalho e status e tradição. Quanto às características os alunos são predominantemente do sexo masculino, atuando como colaboradores do setor privado, principalmente na função operacional. A faixa etária dos alunos se encontra entre os 19 e 48 anos, com uma maior predominância de alunos com 24 anos. O valor da mensalidade foi fator decisivo na escolha da IES já que a grande maioria (32 %) é o único responsável pelo pagamento da sua formação.

Nos demais estados foram encontrados diversos estudos sobre perfil do aluno, mas que foge do escopo do objeto de pesquisa aqui proposto. Para título de informação, da quantidade de pesquisas relacionadas ao assunto, Souza (2012), destaca a quantidade restritiva de estudos sobre o assunto, embora de acordo com Oliveira, Veiga e Santos (2015), o perfil do aluno da EaD também pode ser encontrado no Censo EAD.BR.

5 CONCLUSÃO

A Educação a Distância tem se apresentado como uma modalidade de ensino universalizada que apresenta, em sua estrutura, o uso de TICs e requerem uma nova postura das Instituições de Ensino. Para responder ao objetivo do presente estudo, efetuou-se o mapeamento e foram analisadas as publicações acerca do perfil do aluno da EaD. Os resultados apontam para um número restrito de publicações com este foco. Os resultados apontam para um número restrito de publicações com este foco. Neste contexto, apenas três (03) artigos aprofundam-se na apresentação e discussão de dados sobre o perfil dos alunos nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

O aprofundamento de pesquisas sobre o perfil do aluno da EaD contribui para subsidiar a construção e o aperfeiçoamento do projeto de expansão nesta modalidade. Além disso, poderá auxiliar com informações importantes para elaboração de novos projetos de graduação e especialização, visando à qualificação permanente do processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de educação. Dentre as limitações da pesquisa, destaca-se a dificuldade de filtragem dos artigos por palavras-chave. Nas bases de dados consultadas, a pesquisa, para ser concretizada, necessitou da leitura e avaliação de todos os artigos publicados nas fontes selecionadas, para gerar as análises posteriores. A quantidade restritiva de estudos sobre o assunto, também é uma limitação da pesquisa.

Como estudo futuro, sugere-se a ampliação da pesquisa em bases de dados indexadas e da mesma forma ampliar os estudos para um período maior, anterior a 2012.

Conclui-se que a revisão de literatura sobre as pesquisas realizadas e socializadas em publicações mostrou-se restritiva em quantidade e na análise efetiva do perfil dos acadêmicos. Entretanto, percebe-se consenso entre os pesquisadores sobre características, competências e habilidades necessárias aos mesmos, nesta modalidade de educação.

REFERÊNCIAS

- ALÉSSIO, S.C.; ZANCHETT, P. S.; ALMEIDA, D. B. ET AL. **Fatores determinantes na escolha da UNIASSELVI como instituição de ensino superior à distância.** IN: 22º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2015. Anais eletrônicos... Blumenau. 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/55.pdf>. Acesso: em 10 abr 2017.
- BEHAR, P.A.; SILVA, K.K.A. **Mapeamento de Competências:** Um foco no aluno da Educação a Distância. CINTED-UFRGS, 2012, volume 10, nº 3. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/5a-ketia.pdf>. Acesso em: 08 abr 2017.
- BRASIL/MEC. **Referências de Qualidade na Educação a Distância** (2007). Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em: 05 Dez 2016.
- CARDOSO, F. E.; SILVA R. B. S. **Educação superior: percepções sobre a modalidade de ensino.** IN: 22º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2016. Anais eletrônicos... Indaial. 2016. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/107.pdf> Acesso: em 10 abr 2017.
- CORTELAZZO, I.B.C. **Prática Pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância.** Curitiba: InterSaberes, 2013.
- GARCIA, T.M. **As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos on-line.** RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 2007, Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2007/2007_as_variaveis_que_interferem_tania_garcia.pdf. Acesso em: 10 abr 2017.
- MERCADO, L.P.L. **Dificuldades na Educação a Distância online.** IN: 17º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2007. Anais eletrônicos... Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em: 10 abr 2017.

NEDER, M.L.C. **A Orientação Acadêmica na Educação a Distância:** a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (Org.). Educação a Distância: construindo significados. Brasília: Plano, 2000. p. 105-124.

OLIVEIRA, M.R.; PIRES, R.G.; VEIGA, S.A. **Percepção dos alunos de cursos a Distância da universidade de Taubaté em Relação à disciplina de atividades Complementares.** IN: 21º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2015. Anais eletrônicos... Curitiba, Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_128.pdf, Acesso em: 10 abr 2017.

SANTA'ANNA, I. M. **Por que Avaliar? Como Avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHNITMAN, I. M. **O perfil do aluno virtual e as teorias de estilos de aprendizagem.** IN: 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2010, Pernambuco. Anais eletrônicos... Pernambuco: UFPE Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ivana-Maria-Schmitman.pdf> , Acesso em: 14 abr 2017.

SOUZA, L.B. **Educação Superior a Distância:** O perfil do “novo” aluno Sanfranciscano. 2012, RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Volume 11, 2012, Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_02_v112012.pdf, Acesso em: 10 abr 2017.

SCHEUNEMANN, A. V. **Formação profissional virtualmente mediada em serviço social:** a experiência da ULBRA EAD. IN: 21º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2015. Anais eletrônicos... Canoas. 2015, Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_193.pdf, Acesso em: 10 abr 2017.

ZANETTE, E.N.; SANTOS, C.R. dos; GIACOMAZZO, G.F.; FIUZA, P.J. **Educação a Distância no Ensino Superior:** A experiência de uma equipe multidisciplinar. In: ZANETTE, E.N.; GIACOMAZZO, G.F.; FIUZA, P.J. (Orgs). Tecnologias e Inovações nas Práticas Pedagógicas: Trajetórias e Experiências. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2012. p.13-24.

Trabalho completo de Pesquisa

35413- A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EAD: UM ESTUDO DE CASO

Lucas Vieira Machado¹, Michele Domingos Schneider², Nara Cristine Thomé Palácios Cechella³, Jucélia da Silva Abel⁴, Volmar Madeira⁵, Elisa Netto Zanette⁶

1Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Matemática Licenciatura,

2Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Tecnologia em Gestão Comercial,

3Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, EEB Eng. Sebastião Toledo dos Santos,

4Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Secretariado Executivo,

5Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais,

6Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, Curso de Matemática Licenciatura,

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil.

A avaliação permanente do processo de ensino e aprendizagem nos projetos de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD) é importante pelo aspecto diagnóstico de uma situação, pelo acompanhamento do processo, por oportunizar condições para intervenções e reorganizações, se necessário e, a partir das necessidades verificadas, oportunizar condições para modificá-las. Assim, conhecer a visão do discente do curso superior de Tecnologia em Gestão Comercial (TGC) na modalidade de EaD da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com o intuito de contribuir nas reflexões e melhorias da qualidade na EaD, direcionou a pesquisa que tem por objetivo, investigar o processo de ensino e aprendizagem na EaD no olhar do discente. A pesquisa é documental com abordagem quantitativa e qualitativa de análise de dados e, se constitui em estudo de caso. Têm-se como instrumentos de pesquisa: diário de bordo, formulários, Projeto Pedagógico de Curso e os relatórios da avaliação institucional, referentes ao período de 2013-2 a 2015-2. Os dados coletados foram tabulados e analisados a partir do referencial teórico construído. Como resultado da pesquisa a partir dos principais indicadores da gestão pedagógica no curso superior de TGC, a avaliação discente mostrou índices elevados de satisfação dos mesmos com o processo de ensino e aprendizagem no curso. Os resultados observados na avaliação das diferentes disciplinas mostraram um índice maior de satisfação nas últimas fases do curso em comparação com as primeiras fases. Pode-se concluir que a avaliação institucional semestral oportunizou condições para intervenções e reorganizações que ocorreram no curso, durante o processo.

Palavras-chave: Educação a Distância, Ensino Superior, Ensino e Aprendizagem, Discente, Avaliação Institucional.

Fonte financiadora: Programa de Iniciação Científica PIC 170/UNESC; Programa Institucional de Grupos de Pesquisa UNESC/CNPq.

1 INTRODUÇÃO

Normatizada por legislação nacional, a EaD tem instituído, sua definição e referenciais de qualidade. É a modalidade de educação que se apresenta com diferentes modos de organização pedagógica. Entretanto, enfatiza-se a importância da Educação



como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: a distância. Segundo Hack (2011), historicamente, encontram-se informações sobre a modalidade de EaD desde a década de 1920. Entretanto, a modalidade expandiu-se de forma acentuada nos últimos anos, em decorrência dos novos modos de vida em sociedade, relacionados ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Atualmente, vários recursos didáticos e tecnológicos são utilizados para potencializar a comunicação, o acesso à informação e a aprendizagem nesta modalidade de educação. Destacam-se os recursos associados aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), das webconferências, teleconferências, videoaulas, entre outros. É a modalidade de educação que tem características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes (BRASIL/MEC, 2007).

Assim, devido à grande abrangência de recursos utilizados pela EaD, das novas propostas didático-metodológicas, se faz necessário a constante avaliação e discussão dos processos de ensino-aprendizagem e dos diferentes papéis desempenhados pelo docente na gestão pedagógica, nesta modalidade de educação.

Neste contexto, a presente pesquisa objetivou estudar os processos de ensino e aprendizagem na EaD a partir do olhar do discente. Buscou-se identificar o nível de satisfação dos alunos a partir dos principais indicadores da gestão pedagógica, apontados como relevantes no planejamento do curso superior de TGC que constam nos formulários da avaliação institucional. Conhecer as características, as limitações e possibilidades, as vantagens e desafios da modalidade, incluindo os fatores que podem interferir na sua qualidade e resultados, contribuem no processo de reflexão e melhoria do ensino e aprendizagem nesta modalidade. Para responder fundamentou-se teoricamente em Hack (2011), Silva e Quartiero (2014), Carvalho (2007), Cortelazzo (2013), entre outros. Apresentam-se a seguir, os fundamentos teóricos, a metodologia adotada, a discussão e análise dos dados, as conclusões preliminares e as referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação a Distância (EaD) e em vários outros países tem ganhado cada vez mais espaço no cenário da educação. É a modalidade de educação que possibilita a



formação acadêmica e profissional dos sujeitos que necessitam de maior flexibilidade no tempo, em diferentes espaços. Apresenta-se com variados modos de organização pedagógica e busca a promoção da autoaprendizagem dos alunos. A distância física é encurtada pelas TICs que conectam professores, alunos e tutores fisicamente distantes. A ampliação do tempo de estudo, relacionada a 'quebra' da temporalidade, pelo acesso aos materiais didáticos em diversos momentos, as orientações e aulas disponíveis ininterruptamente, possibilitam a opção do momento mais adequado para estudar e interagir com os diversos integrantes do processo pedagógico (BEZERRA e CARVALHO, 2011).

De acordo com Maia e Vidal (2010, p. 14), "os formatos apresentados para viabilização da EaD variam quanto ao grau de presencialidade, nível de interatividade, tipos de recursos instrucionais utilizados, âmbito de atuação e escala de abrangência". Segundo o BRASIL/MEC (2007, p. 7), os "referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura". O Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) deve expressar a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicações, o material didático, a avaliação, a equipe multidisciplinar, a infraestrutura de apoio, a gestão acadêmico-administrativa e, a sustentabilidade financeira.

Com o uso das tecnologias cada vez mais frequente no cotidiano da sociedade, se faz necessário novos modelos de instituições sociais e educacionais (IVASHITA e COELHO, 2009). Na EaD, segundo Hack (2011, p. 14), "não há dependência direta e supervisão sistemática do docente, mas o aluno recebe o apoio de uma equipe multidisciplinar". Sobre isso, Silva e Quartiero (2014, p. 318-319) afirmam que o processo de ensino é influenciado por diferentes atividades de profissionais técnicos e pedagógicos, como: "designer instrucional, designer gráfico, tutor presencial e a distância, técnicos de som e imagem, especialistas em informática/programadores, professor conteudista/autor, professor de disciplina/formador, coordenadores, entre outros". Para Mill, et.al. (2010) algumas características que representam a identidade docente específicas da EaD é o trabalho coletivo. E articulado ao conjunto de atividades desenvolvidas com outros profissionais: um professor-autor prepara o material didático em algumas mídias (impressa, audiovisual, virtual, conferências em tempo real etc.) e um grupo de tutores virtuais



acompanha os alunos nos estudos destes materiais. A esse conjunto de profissionais que, juntos, compõem a docência na EaD, denominam de polidocência.

Segundo Oliveira (2013, p. 113), “a prática pedagógica universitária é uma atividade que permite a formação crítico-reflexivo, mas é através da troca de diálogos que se estabelece a interação”. Considerando que maior contato do professor com o aluno ocorre por meio da linguagem, esta deve conter alguns princípios, tanto no livro quanto no ambiente virtual. Ou seja, o professor deve utilizar de uma linguagem adequada ao interagir com o aluno, uma linguagem objetiva que mostre ao aluno o que realmente é importante. De acordo Oliveira (2013), destaca que tanto o docente quanto o livro (material didático) utilizado, devem estar contextualizados com as diversas realidades dos alunos. “As metodologias adotadas nas transposições das aulas devem ser pautadas nesses diversos perfis de alunos, pois na EaD o professor não possui apenas um aluno, mas alunos, e de localidades mais diversificadas possíveis”.

A evolução da tecnologia e o desenvolvimento das mídias modificou o sentido de pertencimento dos indivíduos. Mesmo que a tradição oral e a interação face a face executem um papel importante, a compreensão pessoal do mundo parece ser construída cada vez mais por conteúdos midiáticos (HACK, 2011). O uso de múltiplas tecnologias na EaD deve ser discutido, pois elas devem dinamizar o processo de ensino e aprendizagem fazendo com que o aluno tenha mais interesse. Na pesquisa de Maia e Vidal (2010, p. 19), “resultados mostram que aqueles que incluem a comunicação de dupla via educador-educando têm resultados iguais ou superiores aos apresentados pelo ensino presencial.”

Segundo Peters (2001), o importante é a relação do comunicar, do explicar e do orientar, visto que eles precisam estar estruturados de forma correta para suprir as necessidades do estudante. Por fim, Hack (2011, p. 63) menciona que, “a tecnologia deverá sempre ser um meio e não o fim do processo de construção do conhecimento a distância.” Neste contexto, o docente tem papel indispensável na comunicação educativa, pois ao intervir na estruturação do conhecimento, ele precisa intensificar os processos comunicacionais.

As TICs têm possibilitado novas formas de comunicação, interação e disponibilização de recursos didáticos, desde materiais impressos até materiais digitais, publicados em sua maioria em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Estes



concentram diversas ferramentas que possibilitam também para realização das atividades. Um AVA é constituído de ferramentas que “objetivam estabelecer relações comunicativas entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância” segundo Hack (2011, p. 106). Destacam-se as ferramentas de comunicação síncrona como os chats, as webconferências e a videoconferência. Quando utilizadas para fins pedagógicos, com a mediação dos docentes, contribui na aproximação dos sujeitos da EaD, possibilita a agilização das respostas aos questionamentos, amplia os debates e reflexões, com o esclarecimento das dúvidas em tempo real. Mais acessível aos usuários, a webconferência é transmitida pela internet, o que permite maior acesso dos alunos que estejam conectados a este recurso. Nas salas de webconferência sempre tem um gerenciador, as vezes o próprio professor, que fica responsável por controlar o áudio, vídeo e as mensagens dos participantes (HACK, 2011).

A identidade docente é constituída por meio de um conjunto de características que são atribuídas ao professor no exercício de suas atividades de docência. Em suas pesquisas, Silva e Quartiero (2013, p. 5) concluem que “guardadas as especificidades da educação a distância e presencial, existe, de modo geral, um compartilhamento constante da identidade docente entre as duas modalidades”. Para Tardif (2008), na ação de docência o professor integra diferentes saberes e estes por meio das diferentes relações possibilitam a construção de novos conhecimentos. Cita os saberes da formação profissional, sendo eles os conhecimentos difundidos pela instituição na formação do professor, os saberes disciplinares, que surgem da tradição cultural e dos grupos que geram os saberes de cada área e, os saberes experienciais, adquiridos pelos professores em seu cotidiano profissional.

Para Oliveira (2013, p.133), “com as TICs, o processo de ensinar atualmente torna-se cada vez mais complexo, e a identidade profissional acaba acompanhando essa mudança procurando adaptar-se”. De acordo com Borba (2011, p. 32), “o apoio mútuo entre seus membros é um fator fundamental de sobrevivência de um ambiente colaborativo.” É necessário que, “o professor perceba sua prática valorizada e sinta o apoio dos colegas e do formador ao tentar encontrar, colaborativamente, a solução de um problema ou de uma dúvida.” (BORBA, 2011, p. 32-33). A colaboração entre professores demanda sinergia do grupo de forma que a produção de conhecimentos ocorre em conjunto com o desenvolvimento pessoal e profissional de um dos integrantes. Segundo Borba (2011, p.33)

“os efeitos de uma formação formal são refletidos em todo o processo profissional do professor, entremeados por outras reações provocadas por outras vivências, formais ou não, que vão tomando significado quando refletidas na prática docente”.

Para que ocorra a aprendizagem significativa, Oliveira (2013) destaca ao docente a necessidade de adotar uma prática multidisciplinar, que sua linguagem seja dotada de afetividade, humildade e respeito às diferenças. Para Borba (2011), conforme a intensidade e a qualidade da interação pode variar qualitativamente a natureza da aprendizagem. As relações entre os indivíduos são fatores importantes para auxiliar na aprendizagem. De acordo com Borba (2011, p. 30), “uma vez que aprender é um ato pessoal, mas é moldado em um contexto das relações interpessoais, e o diálogo, como meio da interação, possibilita o enriquecimento mútuo entre as pessoas”. A interação via internet, permite combinar as várias possibilidades da interação humana, no que diz respeito aos softwares e as interfaces, com liberdade referente ao tempo e/ou espaço.

Da mesma forma, a tutoria deve estar “pautada numa perspectiva de construção do conhecimento e não embasada num modelo tradicional de ensino transmissor de conhecimento”, segundo Bezerra e Carvalho (2011, p. 248). As atividades supervisionadas, como as tutorias, são essenciais para os alunos identificarem suas dúvidas e verificar se suas estratégias de estudo estão sendo bem eficientes. Este é o momento ideal para expor suas atividades, desenvolver seu lado crítico e propiciar um momento de comunicação (CORTELAZZO, 2013).

No que diz respeito aos alunos da EaD, Ivashita e Coelho (2009, p. 7552), afirmam que eles “caracterizam-se mais dispostos, informais, com vontade de aprender o que lhes interessa, sem discriminações físicas, encontram-se reunidos virtualmente em um espaço que possibilita uma nova maneira de ver a educação”. Hack (2011, p.88) afirma que, “os estudantes de cursos a distância com os requisitos necessários para acompanhar um curso com essas características são essencialmente adultos”. Cita que, a solidão e a dificuldade em adaptar-se às ferramentas utilizadas nos cursos a distância são grandes empecilhos que podem levar um estudante a desistir dos estudos. Por isso, a autonomia, a cooperação, a criticidade, entre outras, são características importantes para quem pretende gerenciar seu próprio estudo, e ao mesmo tempo trabalhar de forma cooperativa na construção do conhecimento a distância. O estudo autônomo em momento nenhum

significa estar isolado, pois em determinados momentos envolvem trabalho em grupos e aprendizagem cooperativa pela pesquisa (PETERS, 2001).

A complexidade do processo educativo na EaD, implica na avaliação criteriosa da aprendizagem e na avaliação institucional do projeto. A avaliação da aprendizagem ocorre na interação do indivíduo com o conhecimento. A interação pode ser direta, quando o estudante lê algum texto, assiste a preleções ou vídeos, ou quando ela é mediada por outras pessoas, podendo utilizar de recursos tecnológicos para realizarem o processo de comunicação. Compreende-se que a avaliação não significa apenas controle. Significa, principalmente, o “acompanhamento do processo para que possa haver intervenções e reorganizações, se necessário” (CORTELAZZO, 2013, p. 160).

No contexto de avaliação institucional, segundo BRASIL/MEC (2007, p. 17), “as instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzem efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta de cursos e no processo pedagógico”. Esta avaliação deve abranger: a organização didático-pedagógico, corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes, as instalações físicas e a meta-avaliação.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no período de maio de 2016 a fevereiro de 2017. É bibliográfica e documental e se constitui como um estudo de caso. Contempla as abordagens qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados. Para Sampieri, et.al. (2006, p. 15) “a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas”. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental, similar a bibliográfica, se diferencia pela natureza das fontes, por utilizar-se de materiais (relatórios, tabelas, etc.) que não receberam ainda um tratamento analítico ou, que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Fundamentação teórica foi baseada em livros, artigos, repositórios digitais, bases de dados e outros referenciais e possibilitou a análise dos dados.

Na pesquisa, foram analisados os dados dos instrumentos de avaliação do Setor de Avaliação Institucional (SEAI) da UNESC, aplicados aos acadêmicos regularmente

matriculados no curso superior de TGC na modalidade de EaD, no período de 2013-2 a 2015-2, em todas as disciplinas da estrutura curricular, nas cinco fases do curso. O referido curso foi autorizado em 2013 e reconhecido em 2016 pelo Ministério de Educação (MEC). A análise dos dados foi categorizada em três blocos: Autoavaliação Discente, Avaliação de Material e Recursos Didáticos, e Avaliação Docente.

Utilizou-se como instrumentos de pesquisa, o diário de bordo, os formulários do aplicativo Excel, o Projeto Pedagógico de Curso (UNESC/PPC, 2015) TGC da UNESC e os relatórios do SEAI. A partir dos relatórios de avaliação do SEAI, os dados foram organizados no aplicativo Excel, pelas categorias já citadas e organizados por disciplina e fase do curso. Desta forma, possibilitou a análise ampla do processo pedagógico no decorrer do curso, acrescido das informações constantes no PPC do mesmo. Os dados coletados, tabulados e analisados deverão ser socializados em publicações.

4 RESULTADOS

Na leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de TGC na modalidade a distância da UNESC, verificou-se que, o curso foi autorizado em 31 de janeiro de 2013, pela Portaria nº 33. São oferecidas anualmente 120 vagas, tendo integralização de pelo menos 2,5 anos. As disciplinas são oferecidas semestralmente e na modalidade a distância. Segundo o PPC (UNESC/PPC, 2015, p. 41), o objetivo geral do curso é “preparar profissionais empreendedores, inovadores, éticos com responsabilidade econômica, social e ambiental para atuar nos diversos segmentos de mercado relacionados à área comercial”.

A concepção de EaD parte do pressuposto que o processo de aprendizagem é o dinâmico, social e individual, pois cada sujeito constrói o seu próprio percurso de desenvolvimento a partir da interação com o outro, com os objetos e com o meio no qual está inserido. É compreendida, como uma modalidade de educação que pode, ao lado de outras modalidades, contribuir decisivamente para ampliar o acesso ao conhecimento. (UNESC/PPC, 2015, p. 25).

Segundo o PPC (UNESC/PPC, 2015, p. 38), “a estratégia pedagógica abrangerá características que aperfeiçoem a comunicação interpessoal, reconheça a importância da ética profissional e desenvolva a capacidade do educando, dando a ele as ferramentas básicas para atuar no mercado de trabalho”. A incorporação da modalidade a distância é



justificada por incorporar em seu modelo, recursos das TICs, com uso de redes e de sistemas multimídias, permitindo às instituições educacionais ganhos em escala no atendimento e na qualidade da interatividade oferecida aos alunos e, permitindo implementar efetivamente práticas de aprendizagem colaborativas e cooperativas. O uso da tecnologia deve ser reflexo do trabalho pedagógico e não o contrário. Apresenta-se como importantes ferramentas, que podem viabilizar uma práxis pedagógica inovadora. Como afirmam Ivashita e Coelho (2009) o uso cada vez mais frequente das TICs, no cotidiano da sociedade contemporânea, se faz necessário novos modelos de instituições sociais e educacionais.

Específica, experiência profissional na área, experiência e ou formação para tutoria na modalidade EaD. Como afirmam Silva e Quartiero (2013, p. 5) a identidade docente na educação a distância e presencial, guardadas as especificidades da EaD, é constituída por um conjunto de características que são atribuídas ao professor no exercício de suas atividades pedagógicas. Nestas especificidades, os papéis diferenciados assumidos pelos professores na EaD, cujo trabalho enfatiza o coletivo, incluem desde a gestão administrativa até a atuação como professor virtual, desenvolvendo atividades com mídias diversificadas, segundo Carvalho (2007).

Na análise dos dados da pesquisa desenvolvida a partir da consulta ao PPC do curso, verificou-se que, há muitos professores envolvidos na estratégia de aprendizagem, o que, segundo Carvalho (2007, p. 13) “pressupõe inúmeras discussões e intervenções ao longo do processo que elimina o erro individual e ameniza os possíveis desvios existentes.” Citando como exemplo, o desenvolvimento do material didático de apoio é acompanhado e discutido com o professor autor, professor de disciplina, coordenação do curso e equipe de assessoria pedagógica do Setor de Educação a Distância (SEAD) da Instituição, composta por professores. De forma similar, as vídeo-aulas são planejadas e avaliadas em equipe, com o professor da disciplina.

A avaliação institucional, coordenada pelo Setor de Avaliação Institucional (SEAI) da UNESC, ocorre durante o processo do curso, ao final de cada bloco de duas disciplinas a distância. As avaliações institucionais periódicas das atividades objetivam efetuar diagnóstico propositivo, socializando os resultados com o intuito de subsidiar o planejamento e a tomada de decisão para a melhoria da qualidade dos processos avaliados.

Na análise da avaliação institucional aplicada aos acadêmicos do Curso de TGC, matriculados no período de 2003 a 2005, que objetivou o estudo dos processos de ensino e aprendizagem na EaD, organizou-se em categorias, organizadas em blocos: Autoavaliação Discente, Avaliação de Material e Recursos Didáticos e Avaliação Docente. Foram coletados os dados das avaliações em todas as disciplinas do curso, cujo instrumento era aplicado ao final das mesmas. No resultado, apresentam-se os dados estatísticos em forma de média aritmética simples a partir do nível de satisfação pontuado pelo acadêmico, de muito satisfeito, satisfeito, parcialmente satisfeito, insatisfeito, muito insatisfeito, não sei avaliar e, não respondeu.

Na categoria “Autoavaliação Discente”, os indicadores foram: Cumprimento das atividades a distância, conforme cronograma semanal estabelecido pelo professor; Participação ativa das atividades propostas pelo professor (fóruns, chats, webconferências e/ou reuniões virtuais); Utilização de outras fontes (livros, textos, etc.) além das indicadas no ambiente virtual pelo professor; Contribuição para um ambiente favorável à aprendizagem (respeito, cooperação, contribuição). Na categoria “Avaliação de Material e Recursos Didáticos”, os indicadores foram: Linguagem clara e objetiva do conteúdo do material didático; Contribuição dos recursos didáticos (textos, gráficos, videoaulas, etc.) para o aprendizado; Articulação entre as atividades e o conteúdo do material didático; Contribuição do Layout do material didático (disposição dos textos na página, imagens, cores, fonte, iconografia) para o aprendizado. Na categoria “Avaliação Docente”, os indicadores foram: Cumprimento do cronograma/agenda estabelecido para a disciplina; Linguagem clara e objetiva na apresentação do conteúdo; Articula teoria e prática nos ambientes de interação (AVA, webconferência); Procedimentos didáticos (metodologias, técnicas, recursos para contribuir com a aprendizagem); Apresentação e discussão dos resultados das avaliações escritas, trabalhos, entre outros. Foram avaliadas também, as

Em relação ao corpo docente, segundo o PPC (UNESC/PPC, 2015) é constituído por professor de disciplina, professor conteudista e professor tutor, selecionados a partir de critérios que incluem, preferencialmente regime de trabalho de tempo integral, habilitação respostas sobre dois questionamentos, incluídos nos instrumentos de pesquisa a partir de 2014: A monitoria respondeu as minhas dúvidas no decorrer da disciplina? A tutoria foi suficiente para esclarecer minhas dúvidas no decorrer da disciplina?

Na categoria “Autoavaliação Discente”, no indicador referente ao cumprimento das atividades a distância pelo acadêmico, conforme o cronograma semanal estabelecido pelo professor, observou-se um crescimento de 80% para 86% e 89% nas três primeiras fases, respectivamente, de acadêmicos que avaliaram estarem satisfeitos e muito satisfeitos com esta ação. Na 4ª fase este indicador diminuiu para 78% e na 5ª fase volta a aumentar para 88%, conforme figura 1. Ainda assim, um percentual significativo de acadêmicos satisfeitos neste indicador. Segundo Hack (2011), a EaD exige ao discente, entre outras características, a maturidade e o desenvolvimento de comportamentos autônomos, assim como o autodidatismo. Por isso, o autor cita um público mais adulto para a EaD.

Figura 1: Autoavaliação discente no cumprimento das atividades a distância



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Em outro indicador, porém do mesmo bloco, foi analisada a participação do acadêmico nas atividades propostas pelo professor durante os fóruns, os chats, as webconferência e/ou reuniões virtuais. Observou-se que aumentou o número de satisfeitos e muito satisfeitos nas três primeiras fases, respectivamente, de 77% para 81% e para 89%. Na 4ª fase, forma 75% e na 5ª fase esse indicador cresceu para 88% (Fig.2). Segundo Maia e Vidal (2010), a utilização das TICs na EaD, tem como objetivo fomentar a participação no processo de ensino e aprendizagem. Porém a utilização dessas tecnologias deve ser feita de forma crítica, lembrando que elas são apenas ferramentas para obter-se o conhecimento (HACK, 2011).

Figura 2: Autoavaliação discente – participação ativa nas atividades em fóruns, chats...



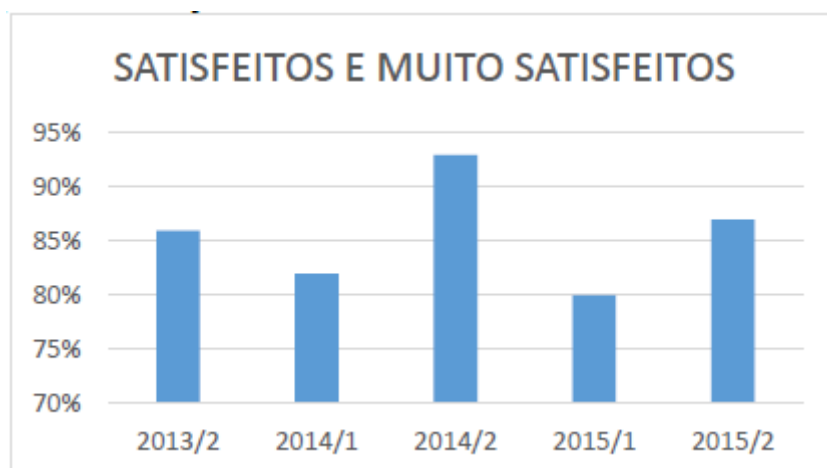
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Ao avaliar a sua contribuição para um ambiente favorável à aprendizagem (respeito, cooperação, contribuição), a autoavaliação mostrou um elevado índice de acadêmicos satisfeitos, de 85% na 1ª fase, 87% na 2ª fase, 94% na 3ª fase, 83% na 4ª fase e 93% na 5ª fase. Neste critério foi possível observar que houve um aumento consecutivo nas 3 primeiras fases (85%, 87%, e 94%, respectivamente) e na 4ª fase diminuiu um pouco a porcentagem de satisfeitos para 83%. Mas na 5ª fase volta a aumentar para 93%.

A utilização de outras fontes (livros, textos, etc.) além das indicadas no ambiente virtual pelo professor foi bem avaliada pelos acadêmicos que se mostraram em sua maioria satisfeitos e parcialmente satisfeitos. No espaço disponibilizado para comentários, não foram observadas citações pelos acadêmicos nas diversas disciplinas, nesta categoria.

No bloco “Avaliação do Material e Recursos Didáticos”, no indicador referente ao questionamento se o material didático possui linguagem clara e objetiva, o índice de satisfeitos e muito satisfeitos variou entre 86%, 82%, 93%, 80% e 87%, respectivamente nas 5 fases do curso (Fig.3). Segundo Oliveira (2013), o professor autor, ao criar o material didático, deve fazê-lo de maneira que o texto seja dissertativo/explicativo, a fim de possibilitar uma maior compreensão do aluno. Conforme consta no PPC do curso de TGC (UNESC/PPC, 2015), os diversos materiais didáticos utilizados, como os roteiros de aprendizagem, o livro didático e as vídeo-aulas são produzidas pelos docentes com a participação ativa da assessoria pedagógica do SEAD que orienta a linguagem e a estrutura dos referidos materiais didáticos.

Figura 3: Avaliação da material didático do curso



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

No indicador que avalia a contribuição dos recursos didáticos como textos, gráficos, videoaulas e etc., para o aprendizado do aluno, foi observado que na 2ª fase, foi o momento que o número de acadêmicos satisfeitos e muitos satisfeitos foi menor entre os 3 primeiros semestres, obtendo 75%. Já na 1ª e 3ª fase, o desempenho foi de 85% e 93%, respectivamente. Mesmo com o desempenho deste indicador num elevado índice, deve-se buscar continuamente a melhoria nos processos e tecnologias. Como cita um dos acadêmicos, “o layout da tela de web conferencia não permite que possamos ver de maneira satisfatória o professor nas aulas ao vivo”. Para o acadêmico, as aulas transmitidas por webconferência seriam mais produtivas com a visão mais ampla do professor.

De acordo com BRASIL/MEC (2005) a EaD, caracteriza-se como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Portanto, a EaD é uma modalidade de ensino, que a partir da utilização de recursos didáticos sistematicamente estruturados e com a utilização de variados meios de comunicação, buscam fomentar a autoaprendizagem.

Os princípios educacionais fundamentais devem ser norteadores das concepções pedagógicas dos projetos em EaD e “envolvem a compreensão dos marcos conceituais, refletindo sobre os componentes epistemológicos, as abordagens e estratégias para viabilizar projetos nessa modalidade”, como afirma ZANETTE et. al. (2012, p.16).

Cortelazzo (2013) cita os princípios fundamentais da educação presencial e a distância: autonomia, ação comunicativa, colaboração, acessibilidade e equidade.

No bloco “Avaliação do Desempenho Docente”, um dos indicadores avaliados foi se houve o cumprimento, por parte do docente, do cronograma/agenda estabelecido para a disciplina. É notório nesse critério que nas fases iniciais o número de satisfeitos e muito satisfeitos estavam em crescimento (87%, 90%, 98%, respectivamente nas três primeiras fases) e sofre uma redução para 82% na 4ª fase, voltando a aumentar na 5ª fase para 87% (Fig.4). Entretanto, o índice de satisfação permanece numa boa média para este indicador. De acordo com Oliveira (2013), o docente precisa conseguir gerenciar seu tempo, entre atividades, participação na plataforma e também é necessário que ele tenha conhecimento sobre as ferramentas que utilizará durante sua permanência no processo na EaD.

Figura 4: Avaliação do desempenho docente no cumprimento do cronograma da disciplina



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Já em relação ao indicador referente a linguagem clara e objetiva na apresentação do conteúdo, foi observado que, a variação de satisfeitos ficou entre 79% e 82%, com a média de 16% parcialmente satisfeitos. Nesse critério foi possível analisar que nas três fases iniciais embora o número de avaliadores mude, o índice de satisfação é o mesmo (79%). Já na 4ª fase aumenta um pouco o percentual de satisfeitos para 80% e na 5ª fase, são 82%, o número de avaliadores satisfeitos (Fig.5). Neste indicador, há citações favoráveis de acadêmicos nas disciplinas em geral, mas há citações que implicam em reflexões e orientações ao professor para a melhoria do processo pedagógico. Por

exemplo, no comentário de um aluno, numa das disciplinas, “faltou uma linguagem mais simples para um melhor aprendizado, poderia ter usado mais o ambiente virtual como forma de interagir com os acadêmicos”.

Figura 5: Linguagem clara e objetiva na apresentação do conteúdo



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

A ação comunicativa no fazer docente e na atuação discente deve ser bi e multidirecional, que promovam inquietações e questionamentos. Para Neder (2000), a comunicação interativa entre todos os integrantes do processo, no sentido de comunicação-intervenção é fundamental na EaD. Portanto, deve ser ativa, criativa e, se adequadamente promovida, desencadeia a prática do aluno proativo e pesquisador, como afirma Cortelazzo (2013).

O indicador que analisava os procedimentos didáticos (metodologias, técnicas, recursos para contribuir com a aprendizagem) obteve também um índice de satisfação de 79% a 95%, conforme a fase de estudo do acadêmico. Nas fases iniciais (1ª e 2ª) a satisfação diminuiu de 79% para 75%, já na 3ª fase o índice foi de 95%. Na avaliação discente deste indicador, observa-se que houve mudanças pelos docentes nos procedimentos didáticos durante o curso. Como cita um dos acadêmicos, “deveria analisar as mudanças aplicadas verificando se as mesmas estão sendo produtivas para todos”. Entretanto, para outro acadêmico, as mudanças contribuíram na sua aprendizagem. “Conteúdos bem explicados, os vídeos aulas me ajudaram bastante para o entendimento do conteúdo”.

A avaliação da monitoria, incluída no instrumento de pesquisa a partir de 2014-2, mostrou um bom nível de avaliação pelo discente, no atendimento, resposta rápida as questões técnicas apresentadas e solução dos problemas. A média de satisfação ficou em 85%. Da mesma forma, a avaliação da tutoria apresentou uma média de 85% de acadêmicos satisfeitos com o atendimento. Como sugestão, um dos acadêmicos propôs a flexibilidade maior nos horários de tutoria, de forma a atender a todos os interessados.

Assim, pode-se concluir que, o curso de TGC apresentou um nível de satisfação elevado, com relação às três categorias avaliadas, no olhar do discente. Apesar da pouca participação dos acadêmicos com sugestões para melhorias do processo pedagógico, as que foram apresentadas, servem como proposições para os professores e a coordenação do curso para alinhamento das ações e devidas aplicações nas próximas turmas do curso.

5 CONCLUSÃO

A modalidade de EaD, tem ampliado cada vez mais seu espaço de atuação no cenário da educação brasileira e também em vários outros países. Em sua origem, prevalecia a metodologia de uso de materiais impressos e comunicação restrita aos sistemas da época. Conforme outras mídias foram incorporadas ao cotidiano das pessoas, novas metodologias e recursos didáticos foram incorporados. A expansão da modalidade é evidenciada nos últimos anos, com modelos pedagógicos apoiados no uso sistemático de múltiplas tecnologias de informação e comunicação que podem contribuir, potencialmente, na permanência do discente ao curso.

Espera-se um perfil adulto para o aluno de EaD, pois é necessário que o discente tenha maturidade e disciplina para desenvolver aspectos de suma importância como a autonomia, cooperação, criticidade e dialogicidade. Como nem sempre as ações na EaD ocorrem de forma sincronizada, muitas vezes o discente pode sentir-se isolado. Destacando, então, a importância de meios que possibilitem a promoção da comunicação e interação entre aluno/aluno e aluno/professor.

A complexidade dos processos pedagógicos na EaD implica na necessidade de diversos profissionais, para que todos os processos ocorram de maneira satisfatória. Constitui-se de equipe multidisciplinar que auxiliam a cada profissional envolvido, com o objetivo de alcançar o melhor desempenho possível na sua atuação. Neste sentido,

caracteriza-se o trabalho docente em ploidocência. A avaliação na EaD, fundamental para a melhoria dos processos, possibilita diagnosticar e analisar como tem sido o desempenho de seus participantes, da infraestrutura e dos materiais de apoio. É importante que todos os envolvidos estejam abertos a críticas e também a opinar, pois estes também são aspectos presentes no processo de avaliação.

Na análise do PPC de TGC na modalidade a distância da UNESC, verificou-se que, está explicitada a concepção de EaD adotada, coerente com a organização didático pedagógica do curso. Observa-se a ênfase na incorporação dos recursos das TICs, que são verificadas e avaliadas pelos alunos no decorrer do processo da sua formação. Também está evidenciada a preocupação com a qualidade da interatividade oferecida aos alunos, de forma a implementar efetivamente práticas de aprendizagem colaborativas e cooperativas. São indicadores de qualidade que foram bem avaliados pelos acadêmicos integrantes deste estudo.

Na avaliação dos acadêmicos sobre o processo ensino e aprendizagem do curso, mostrou resultados entre satisfeitos e muito satisfeitos com índice superior a 70% em todos os blocos de análise: Autoavaliação Discente, Avaliação de Material e Recursos Didáticos e Avaliação Docente. Apesar de pouca contribuição com sugestões sobre melhorias nos processos, as que foram apresentadas podem contribuir nas reflexões acerca das melhorias a serem implementadas no âmbito do curso.

A EaD está em constante desenvolvimento, por isso é necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja continuamente pesquisado, avaliado e discutido de forma a subsidiar tomadas de decisões, que possibilitem melhorias e/ou promovam cada vez mais o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas. Propõe-se a continuidade da pesquisa, com foco no olhar docente sobre o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. A.; CARVALHO, A.B.G. **Tutoria:** concepções e práticas na educação a distância. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p.

BRASIL/MEC. **Referências de Qualidade na Educação a Distância** (2007).

BRASIL/MEC. **Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.**

BORBA, M.C. **Educação a distância online**. 3. ed. – Belo Horizonte : Autêntico Editora , 2011. 160 p.

CARVALHO, A.B.G. **Os múltiplos papéis do professor em educação a distância**: uma abordagem centrada na aprendizagem. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN, Maceió, 2007.

CORTELAZZO, I.B.C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HACK, J.R. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

IVASHITA, S.B.; COELHO, M.P. **EAD**: o importante papel do professor-tutor. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26-29 outubro 2009 – PUCPR.

MAIA, J. E. B.; VIDAL, E. M. **Introdução à educação a distância**. RDS, 2010.

MILL, D. R. S.; et.al. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EDUFSCar, 2010. 200 p.

OLIVEIRA, C.M.B. **Trabalho Docente na Educação a Distância**: saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2013. 108 p.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

SAMPIERI, R.H.; et.al. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Macgraw-hill, 2006.

SILVA, K.B.O.; QUARTIERO, E.M. **Educação a Distância e Identidade Docente**. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém/PA, 11-13 de junho de 2013 – UNIREDE.

UNESC/PPC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão Comercial a Distância**. Criciúma: UNESC, 2015.

ZANETTE, E.N.; et.al. **Educação a Distância no Ensino Superior**: A experiência de uma equipe multidisciplinar. In: ZANETTE, E.N.; GIACOMAZZO, G.F.; FIUZA, P.J. (Orgs). *Tecnologias e Inovações nas Práticas Pedagógicas: Trajetórias e Experiências*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2012. p.13-24.

Trabalho Completo de Ensino

35289- A INTERDISCIPLINARIDADE COMO INSTRUMENTO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ECOLÓGICA: ANÁLISE DO PROJETO ANUAL “RECICLANDO ATITUDES” DO COLÉGIO UNESC

Halenka Langelan¹, Adriano Paulo da Silva², Louise Miron², João Francisco Marques Monteiro², Vanderlei da Silva Mendes³, Mainara Figueiredo Cascaes²

¹Curso de Ciências Biológicas,

²Colégio Unesc,

³Rede Estadual de Educação

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Brasil.

A interdisciplinaridade pode ser entendida como um processo cognitivo que supõe um diálogo e uma troca de conhecimentos entre elementos de uma relação. Na educação, a interdisciplinaridade prioriza um ensino transversal, em que os temas não são apresentados de forma fragmentada, e sim contextualizada e problematizada. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é parceira da educação ambiental, um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, visando à construção de pessoas mais solidárias, críticas e com consciência sustentável. O presente artigo surge no entendimento da socialização da experiência do uso da interdisciplinaridade como instrumento na construção de uma prática pedagógica ecológica, por meio da consolidação de atividades e de ações realizadas no âmbito de um projeto anual conduzido por alunos, professores, coordenação, pais e demais componentes da comunidade escolar do Colégio Unesc. O projeto anual “reciclando atitudes: os 5’Rs em ação no Colégio Unesc”, realizado durante o ano de 2016, envolveu todo o corpo docente e o discente do Colégio, afim de promover a sensibilização para atitudes ambientais ecologicamente sustentáveis, voltadas para a construção de cidadãos comprometidos com o equilíbrio ambiental. As atividades e as ações realizadas no âmbito do projeto envolveram aspectos relativos aos temas água, resíduos sólidos e energias renováveis. Dentre as atividades realizadas destacam-se a aplicação de questionários, a realização de palestras, oficinas e debates, a promoção da gincana cultural e as produções artísticas que culminaram em Mostras Culturais. Os principais resultados alcançados por este projeto serão abordados ao longo deste artigo, que visa a socializar a prática pedagógica e a relatar a experiência docente.

Palavras-chave: Educação ambiental, Projeto Pedagógico, Sensibilização Ambiental.

Fonte financiadora: Edital N° 028/2016 - Programa de Iniciação Científica do Artigo 170 da Constituição Estadual PIC 170

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade pode ser entendida como um processo cognitivo que supõe um diálogo e uma troca de conhecimentos entre elementos de uma relação (SEVERO; PAULA, 2010). Essa troca pode ser estabelecida em quaisquer aspectos do

convívio social, político, cultural e científico, desde que esses estejam dispostos a dialogar no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Thiesen (2008), não há uma única definição para o conceito de interdisciplinaridade, visto que a história desse conceito confunde-se com a própria dinâmica de construção do conhecimento. O autor op. cit. afirma que a emergência da interdisciplinaridade no contexto contemporâneo se dá especialmente pela necessidade de “avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação” e “da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento” (THIESEN, 2008, p. 546).

No âmbito da Educação, a relação entre os saberes surge em resposta à necessidade de “superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade” (THIESEN, 2008, p. 546), que tinha como premissa a necessidade da fragmentação dos conteúdos escolares, a fim de especializar o conhecimento de cada unidade do conhecimento científico. Esse processo disciplinar inflexível leva a uma aprendizagem setorizada, sem comunicação entre os saberes, o contexto social, e a história de vida do sujeito (SILVA; PINTO, 2009). No contexto atual da sociedade e da educação, há uma crescente necessidade de reconstrução das exigências cognitivas e de reformulação da escola para que, além de se instruir com o conhecimento científico, o aluno possa desenvolver habilidades de contextualização, de engajamento social e de pensamento crítico e holístico.

Nessa urgência por um novo modelo de educação, que priorize o ser humano em sua essência, que zele pela construção de cidadãos bem articulados e sensíveis, a Educação Ambiental surge como um processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa, a respeito das questões relacionadas com a conservação e com a adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado (GUIMARÃES, 2000).

A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente para a educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999). Os objetivos fundamentais da Educação Ambiental visam desenvolver nas pessoas suas

potencialidades e a capacidade para a vida em sociedade e em harmonia com a natureza (NUNES, 2005). Leff (2001, p. 259) aponta que: “Trata-se de ensinar a perceber e internalizar a complexidade, diversidade e potencialidades do ambiente, face à fragmentação da realidade posta a serviço da exploração da natureza e da dominação do homem”.

Nesse sentido, o estudo realizado teve como objetivo promover ações e práticas interdisciplinares na construção de uma prática pedagógica ecológica, visando à sensibilização para com atitudes ambientais ecologicamente sustentáveis voltadas à construção de cidadãos comprometidos com o equilíbrio ambiental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A interdisciplinaridade não é um fim que deva ser alcançado a qualquer preço, mas uma estratégia, um meio, uma razão instrumental, epistemológica, uma mediação entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo, para a produção do novo. Na interdisciplinaridade escolar, por exemplo, a perspectiva é educativa; as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam a favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.

No espaço escolar, a interdisciplinaridade não deve ter a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno, sob diferentes pontos de vista. “A interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável, para resolver as questões e os problemas sociais contemporâneos (Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 34)”. Mas, para que isso se efetive, é necessário debruçarmo-nos também sobre o currículo.

Repensar o currículo e a sua expressividade em uma sociedade significa, acima de tudo, repensar alguns pressupostos que norteiam a sociedade da informação, do conhecimento e das aprendizagens. Nesse contexto, impõe-se romper com a concepção do currículo isolado, descontextualizado, fragmentado, que não propicia a construção e a compressão de nexos que permitam a sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998).



Dessa forma, a interdisciplinaridade pode integrar-se em outras áreas específicas, com o propósito de promover uma interação entre o aluno, o professor e o cotidiano, pois, nos dias de hoje, podemos considerar as ciências naturais como umas das mais diversas, em função de seus vários campos de trabalho.

O trabalho interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1975, p.75).

Poderíamos compreender a interdisciplinaridade como uma ponte, um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Sendo importante, pois, abranger temáticas e conteúdos, permitindo, dessa forma, recursos inovadores e dinâmicos, em que as aprendizagens são ampliadas.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 2002, p. 89).

Para que ocorra a interdisciplinaridade, não se trata de eliminar as disciplinas; trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e também propiciar a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho interdisciplinar não se ensina, nem se aprende, ou seja, vivencia-se, constrói-se, pois o que caracteriza um trabalho interdisciplinar é a busca, a pesquisa e a ousadia para romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento. Entretanto, deve ser respeitada cada área em que, na construção interdisciplinar, esses campos de conhecimentos não se anulam, nem somem, sendo necessária atenção para as circunstâncias em que estabelecem um diálogo dialético, respeitando a especificidade da proposta epistemológica de cada área do saber.

A interdisciplinaridade implica um novo pensar e agir, numa postura que privilegie a abertura para uma vivência interativa, mediada por conhecimentos diversificados. Busca-se superar a linearidade do currículo escolar, reorganizando-os de forma a sobrepujar a tendência de um mero seguimento da lista pronta por série.

3 METODOLOGIA

O projeto “Reciclando Atitudes: os 5Rs em ação no Colégio Unesc” surgiu como ideia de um projeto anual durante a discussão de planejamento pedagógico entre o corpo docente do ensino fundamental I, foi socializado e abraçado por todos os segmentos do colégio, na interpretação de que se tratava de um tema significativo e com consistência pedagógica. Após reuniões de planejamento, o foram elencados três grandes aspectos a serem desenvolvidos como projeto interdisciplinar: água, resíduos sólidos e energias renováveis.

As atividades e as ações vinculadas ao projeto ocorreram ao longo do ano de 2016, englobando o corpo docente e o discente do colégio, visando a construir a sensibilização da comunidade escolar para a sustentabilidade por meio da práxis interdisciplinar. O conjunto das atividades e das ações foi dividido em dois setores: “atividades-macro”, que envolveram de maneira ampla todos os alunos e professores, e atividades específicas nas turmas realizadas em parcerias entre professores e disciplinas. Além disso, para estimar a compreensão dos alunos a respeito das temáticas propostas pelo projeto, foram aplicados dois questionários, sendo um no início e outro ao término do projeto. Os questionários foram desenvolvidos respeitando a potencialidade de interpretação de leitura em cada segmento, selecionando-se os mais lúdicos para as séries iniciais e os mais teóricos para as séries finais. Tais instrumentos de pesquisa foram aplicados nas dependências da escola, utilizando ferramentas *online* para sua realização.

4 EXPERIÊNCIA DE ENSINO

O projeto teve início com estudo bibliográfico, a fim de subsidiar teoricamente as ações propostas também foram conduzidas algumas observações nos espaços escolares, para analisar os verdadeiros hábitos dos estudantes, dos professores e dos funcionários do local.

Ao longo do ano, as atividades foram organizadas em consonância com os objetivos propostos, reunindo atividades-macro e específicas por turma. A elaboração das atividades e ações buscou respeitar os princípios da interdisciplinaridade e das práticas da educação ambiental, visando à promoção de atividades significativas, onde a construção

do conhecimento ocorresse de maneira plural, sensorial e contextualizada com a realidade de nossa região.

Na tabela 1, estão demonstradas as atividades-macro que reuniram ações de cunho interdisciplinar, realizadas pela comunidade escolar como um todo.

Tabela 1: Atividades-macro realizadas ao longo do ano de 2016, no âmbito do projeto anual “Reciclando atitudes”, no Colégio Unesc.

Mês	Temas	Atividades produzidas	Turmas participantes	Envolvimento
Maio	Questionário online	Divisão em quatro segmentos – Fontes renováveis	Turmas do ensino fundamental II e do ensino médio	100 %
Junho	Semana do meio ambiente	Realização de oficinas e palestras; Saídas de campo com enfoque na preservação ambiental	Ensino fundamental I, II e Ensino médio	100 %
Junho	Semana do meio ambiente	Reutilização de materiais Recicláveis	Ensino fundamental I	100 %
Agosto	Semana do estudante	3ª Gincana cultural	Ensino fundamental II e Ensino médio	100 %
Setembro	Comemoração do dia da árvore	Teatro e mural sobre o meio ambiente	Ensino fundamental I	100 %
Novembro	Mostras Culturais do ensino fundamental I, do ensino fundamental II e ensino médio	Os 5 R's do consumo consciente: Repensar, Recusar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar.	Comunidade Escolar Unesc	100 %
Dezembro	Questionário online	Divisão em dois segmentos	Turmas do ensino fundamental II, ensino médio, professores, coordenação e secretaria.	100 %

4.1 AÇÕES E ATIVIDADES MACRO

No mês de junho, foram realizadas atividades durante a Semana do Meio Ambiente, quando o projeto atuou de uma forma dinâmica, proporcionando às turmas atividades como: oficinas, produção de jogos educativos com matérias recicláveis, saída ao horto florestal da Unesc, palestras, entre outras. As oficinas foram organizadas em especial para o ensino fundamental I, com o foco principal na elaboração de 20 papa-lacres. O primeiro, segundo e terceiro anos, em conjunto com suas professoras e auxiliares, fizeram (com materiais recicláveis) os papa-lacres, enquanto o quarto e quinto ano ficaram

encarregados de realizar a “publicidade” desses papa-lacres; confeccionando cartazes com informações pertinentes ao objetivo, estimulando a sociedade a contribuir com essa nobre causa: a arrecadação de lacres para doação de uma cadeira de rodas (Figura 1). Além disso, um *folder* foi preparado pela estagiária do projeto, para divulgação, por vias digitais, da ação de coleta dos lacres.

Esses papa-lacres – elaborados pelo ensino fundamental – foram distribuídos por todas as salas do Colégio Unesc e pelo campus da Universidade, contabilizando 85 garrafas pet recheadas de lacres. Essa ação foi fundamental no decorrer do ano para todas as turmas, pois ela funcionou como estimulante de solidariedade para alunos, professores, familiares e toda a comunidade acadêmica, levando a mensagem de mudança de seus hábitos.

Figura 1: Alunos do Colégio Unesc nas oficinas de construção do papa-lacre e folder preparado pela estagiária do projeto para divulgação, por vias digitais, da ação de coleta dos lacres.



Ainda na semana do meio ambiente da Unesc, os alunos do ensino fundamental II e do ensino médio participaram de uma mesa redonda, na qual três palestrantes das empresas regionais – EVA recicladora, Construtora Fontana e a 3 R's Reciclagem de resíduos da construção civil – expuseram sua relação para com os aspectos gerais do projeto.

No mês de agosto, foi realizada a 3ª Gincana Cultural, em comemoração ao dia do estudante – dessa vez completamente voltada às ações do projeto. As atividades realizadas consistiam em práticas físicas que envolviam o meio ambiente, incluindo desafios como idas ao horto florestal, na busca de uma determinada espécie de planta em uma trilha ecológica; idas ao Museu de Zoologia. Prof.^a Morgana Cirimbelli Gaidzinski, à procura de espécies ameaçadas de extinção; *quiz* de perguntas e respostas relacionadas ao eixos do projeto. A gincana também promoveu a solidariedade por meio da arrecadação de roupas, para doação ao Bairro da Juventude, e arrecadação de lacres (Figura 2).

Figura 2: Alunos do Colégio Unesc participando das atividades da 3ª Gincana Cultural, em comemoração ao Dia do Estudante.



No dia 21 de setembro, em comemoração ao Dia da Árvore, o projeto organizou, com a ajuda dos materiais do Museu de Zoologia Prof. Morgana Cirimbelli Gaidzinski, uma encenação teatral cujo objetivo central foi debater a importância do meio ambiente, das árvores e da natureza como um todo; discutir qual o nosso papel como seres vivos e como poderíamos ajudar para que a natureza não seja tão degradada, ressaltando a importância de não desmatar (Figura 3). Logo após, os alunos foram encaminhados à sala de aula, onde realizaram atividades correspondentes ao assunto, que resultaram em um mural com o tempo de decomposição de diversos objetos (Figura 4).

Figura 3: Atividades relacionadas às ações de sensibilização do Dia da Árvore.



Figura 4: Mural com o tempo de decomposição de diversos objetos produzidos pelos alunos do ensino fundamental I, do Colégio Unesc.



Em outubro, o Colégio Unesc cumpriu mais um dos seus objetivos relacionados ao descarte de pilhas e de baterias. Os alunos estavam muito preocupados com o destino que esses objetos têm, uma vez que, se descartados indevidamente, podem liberar substâncias tóxicas no meio ambiente. Com essa preocupação, decidimos contatar com a Fundação do Meio Ambiente de Criciúma (Famcri), que muito generosamente nos cedeu três papa-pilhas, que estão distribuídos nos corredores do Colégio Unesc (Figura 5).

Figura 5: Instalação de coletores de papa-pilhas doados pela FAMCRI, nas dependências do Colégio Unesc.



No mês de novembro, foram realizadas duas Mostras Culturais, uma do ensino fundamental I, e outra do ensino fundamental II e do ensino médio, ambas tiveram como foco os 5 R's do consumo consciente: Repensar, Recusar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Durante as Mostras, aconteceram várias apresentações das turmas, em duas noites completamente reservadas para mostrar a importância da conservação do planeta Terra e como nós somos partes do elo dessa cadeia viva. Nessas noites houve apresentações de coreografias de danças, encenações teatrais em diferentes idiomas, apresentações musicais, entre outras (Figura 6 e 7).

Figura 6: Mostra cultural do ensino fundamental I, ocorrida em novembro do Auditório Ruy Hulse, com o objetivo de apresentar as diversas atividades relacionadas ao projeto executadas durante o ano de 2016.



Figura 7: Ensaios para Mostra Cultural do ensino fundamental II e do ensino médio, com estratégia educativa e inclusiva, contando com a interpretação de libras realizada por um aluno do 8º ano.



4.1.2 Aplicações de Questionários

Em maio de 2016, foi elaborado (via *online*) um questionário dividido em quatro segmentos: primeiro, segundo e terceiro do ensino fundamental I, quarto, quinto e sexto do ensino fundamental I e II, sétimo e oitavo do ensino fundamental II, e finalmente o nono e o ensino médio. O questionário foi aplicado na sala de informática do Bloco T, da UNESC, onde cada turma respondeu a 11 perguntas: As primeiras foram “Qual é seu nome?” e “Qual é sua turma?”; as outras nove perguntas foram subdivididas nos três aspectos principais do projeto: resíduos sólidos, água e energias renováveis, sendo três perguntas para cada aspecto (Figura 8). Alguns questionamentos foram estruturados em forma de múltipla opção e outros foram formulados em questões discursivas. Nessa primeira etapa, os alunos de

todos os segmentos demonstraram reduzido conhecimento a respeito de energias renováveis. Quanto à água e aos resíduos sólidos, os alunos demonstraram maior conhecimento, especialmente por serem aspectos mais relacionados ao seu cotidiano.

Figura 8: Alunos do Colégio Unesc na sala de informática, respondendo ao questionário com auxílio do professor.



Em dezembro, a última ação do projeto foi realizar um questionário final, a fim de averiguar como as ações e atividades do projeto contribuíram na sensibilização dos alunos. O questionário aplicado junto aos alunos do ensino fundamental I foi composto por seis perguntas, sendo duas sobre a importância da água e quatro sobre resíduos sólidos. Todos os alunos avaliados relacionaram a importância da água com a própria existência, indicando que ela é a principal fonte de vida. Essa importância foi destacada principalmente com recursos que fazem parte do cotidiano deles, como higiene pessoal e do local onde moram, como também as necessidades básicas do corpo humano e a hidratação. As questões relacionadas aos resíduos sólidos foram respondidas com muita pertinência em relação aos novos hábitos que os alunos adquiriram, o que proporcionou uma relação



correta com os objetos e as lixeiras adequadas para destino final, segundo os princípios da reciclagem.

Os alunos do ensino fundamental II e o ensino médio foram avaliados com o mesmo tipo de questionário, o qual foi composto por uma pergunta geral concernente à sustentabilidade, duas a respeito da água, duas relacionadas a resíduos sólidos e duas referentes a energias renováveis, contabilizando um total de sete perguntas. O conceito de sustentabilidade foi apresentado sob diferentes óticas, porém todos em consonância com a ideia de manutenção, de integridade, de conservação dos recursos para as atuais e futuras gerações. As questões relacionadas à importância da água e dos resíduos sólidos foram, assim como as do ensino fundamental I, corretamente respondidas. O último questionamento tratava de energias renováveis, e nesse ponto foi possível visualizar o quanto os alunos aproveitaram as informações trabalhadas durante o ano letivo; todos eles conseguiram descrever pelo menos três tipos de energias renováveis, suas funções, qual a sua proveniência e qual a sua utilização.

O resultado final foi muito significativo, pois 98% do total dos alunos do Colégio Unesc conseguiram demonstrar mediante as respostas do questionário que realmente entenderam a parte teórica no tocante aos três aspectos do projeto: água, resíduos sólidos e energias renováveis. Já na parte prática, a gratificação foi em dobro, uma vez que todos conseguiram desenvolver esses bons hábitos, como colocar o lixo na lixeira, separar esse lixo, desligar a luz ao sair da sala, fechar a torneira para evitar o desperdício de água, entre outras tantas simples atitudes, que tornam nossa existência muito mais sustentável.

Os alunos, os professores e os funcionários do Colégio Unesc tornaram-se multiplicadores de bons hábitos.

4.2 ATIVIDADES OCORRIDAS NO ÂMBITO DAS ATIVIDADES COTIDIANAS

No decorrer do ano, diversas ações foram realizadas pelos professores nas diversas disciplinas e turmas, como também foram estabelecidas parcerias entre disciplinas, proporcionando momentos de aprendizagem significativos, como visitas técnicas à mina de carvão, ao Museu de Zoologia, ao Horto Florestal, ao Zoológico de Gramado, entre muitas outras atividades.

A turma da 1ª série do ensino médio representou o Colégio Unesc e o Projeto na Feira de Inovação da Semana de Ciência e Tecnologia, da Unesc, para a qual foi idealizada uma maquete de uma cidade completamente sustentável, unindo os aspectos de energias limpas, de captação e reutilização de água, de preservação das matas ciliares e de coleta e reciclagem de resíduos sólidos (Figura 9). A turma, sob orientação de diversos professores e mediante estudo e dedicação, ganhou o prêmio de 3º lugar da Feira de Inovação, na categoria Ensino Médio.

Figura 9: Alunos da 1ª série do ensino médio do Colégio Unesc e o Projeto na Feira de Inovação da Semana de Ciência e Tecnologia da Unesc apresentando a maquete de uma cidade sustentável.



A turma do 6º ano realizou uma saída à Barragem do Rio São Bento, que teve como principal objetivo a sensibilização dos alunos quanto ao meio ambiente sustentável. Nessa atividade, os alunos puderam contemplar a natureza e observar o uso e a geração de riquezas, no sistema capitalista, e também perceber que a sociedade, ao constituir-se, precisa do suporte do meio ambiente para a acumulação de riquezas (Figura 10).

Figura 10: Turma do 6º ano em visita técnica à Barragem do Rio São Bento.



Outra prática muito adotada foi a construção de maquetes com utilização de materiais recicláveis como papelão, caixas de fósforo, caixas de leite, caixas de sapato, rolos de papel higiênico e até mesmo isopor reciclável. Na turma da 1ª série do ensino médio, a maquete abordou a composição de um feudo medieval europeu. Já os alunos do 2º ano do ensino fundamental I, em Língua Inglesa, fizeram pesquisas a respeito dos brinquedos e confeccionaram uma maquete de brinquedos com material reciclado (Figura 11).

Figura 11: Construção de maquetes com uso de materiais recicláveis, desenvolvidas em diferentes turmas do Colégio Unesc.



As disciplinas de Artes, de Espanhol, de Geografia e de História, em conjunto com a turma do 8º ano, desenvolveram atividades cujo objetivo foi entender o consumismo global na sociedade atual, as causas e as consequências desse modo de vida, propiciando a percepção dos diversos fatores que contribuem para o desperdício de matéria-prima, para a “escravidão” à qual nos condicionamos em virtude da preocupação exagerada com o ter

e as intrínsecas consequências para o meio ambiente, trabalhando a sensibilização de todos os envolvidos para com o tema em questão.

No ensino médio, viabilizou-se uma proposta de analisar aspectos referentes às questões ambientais, por meio de canções em Língua Portuguesa, em Língua Espanhola e em Língua Inglesa, levando em consideração os diversos contextos históricos.

No 4º ano do ensino fundamental, ocorreram inúmeras ações, dentre elas: visualização da cena do filme Wall-E –na qual se apresenta a cidade coberta por uma imensa quantidade de produtos artificiais –, a visualização de um vídeo a respeito de biodiversidade no âmbito da disciplina de Filosofia, debates quanto aos riscos do alto consumo de produtos (lixo) para a vida animal e a sustentabilidade, entre outras.

5 CONCLUSÃO

O desenvolvimento de um projeto interdisciplinar baseados nos conceitos e princípios da educação ambiental oportunizaram a comunidade escolar um arcabouço de atividades e ações reflexivas que resultaram em uma sensibilização para as práticas diárias nos diversos aspectos da sustentabilidade.

As temáticas escolhidas para o desenvolvimento do projeto, água, resíduos sólidos e energias renováveis, permitiram a promoção de atividades e ações interdisciplinares, evidenciando o caráter integrador dos temas relacionados ao equilíbrio da vida. Produzir atividades lúdicas e significativas com envolvimento entre professores, alunos e as áreas do conhecimento foi desafiador e engrandecedor, pois ao trilhar um caminho em conjunto há a promoção do diálogo, o estabelecimento das relações e do crescimento interpessoal, cultural, científico e solidário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

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. **Lei**. BRASÍLIA, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 17 ago. 2016.



FAZENDA, Ivani. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 5.ed Campinas: Ed. Papirus, 2003.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Âmagô, 1975.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 343 p.

NUNES, E. R. M. **Alfabetização ecológica: um caminho para a sustentabilidade**. Porto Alegre: Do autor, 2005. 134p.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SEVERO, C.G.; PAULA, A.C. **No mundo da linguagem**: Ensaios sobre identidade, alteridade, ética, política e interdisciplinaridade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SILVA, L.H.O.; PINTO, F.N.P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim**, Ano 5, 2009.

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

Trabalho Completo de Ensino

34834- FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA: TRAÇOS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA REALIZADO POR PIBIDIANAS DO SUBPROJETO DO PIBID/PEDAGOGIA – UNESC

Caroline Fenali Fernandes, Eliziane de Brittos, Gislene Camargo¹

¹Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Brasil.

O presente resumo demonstra dados de um relato de experiência que apresenta como temática: função social da escrita: traços de um relato de experiência realizado por pibidianas do subprojeto do PIBID/Pedagogia – UNESC. Deste modo, objetivou-se neste artigo, compreender por meio de um relato de experiência acerca da função social da escrita, como a escola tem trabalhado o uso da função social da escrita durante o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Para elucidar a pesquisa, apresentou-se como base teórica: Oliveira (1999), Gontijo (2009), Kleiman (2005), Brasil (1997), Libâneo (1990) e das fontes bibliográficas encontradas no site da UNESC (2017) e da CAPES (2008). A metodologia utilizada para a realização do artigo foi a pesquisa bibliográfica, além das observações e as intervenções das bolsistas por meio do relato de experiência com uma turma do 1º ano das séries iniciais, de uma escola da rede municipal de Criciúma/SC, e viabiliza o cunho de pesquisa qualitativa. As observações com base no estudo de campo realizado no PIBID/Alfabetização buscaram compreender como acontece a alfabetização e letramento, de modo com que se pudesse trabalhar a função social da escrita, bem como a sua fundamentação teórica e importância para a criança no momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Com efeito, ao relacionar a teoria e a prática por meio de um projeto sobre a função social da escrita, as bolsistas puderam observar que é importante que se trabalhe acerca da função social da escrita, uma vez que não se tem relevado a primazia da mesma para a comunicação, durante a alfabetização dos alunos.

Palavras-chave: PIBID, relato de experiência, função social da escrita, alfabetização e letramento.

1 INTRODUÇÃO

Os projetos de formação inicial de acadêmicos de licenciatura se fundamentam na importância de uma formação qualificada da profissão docente. Desta forma, o programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID/Pedagogia UNESC, objetiva-se em incentivar a profissão docente e qualificar a formação de professores da educação básica, interligando teoria e a prática aos acadêmicos da graduação por meio de pesquisas e estudos, relacionando com o dia a dia das escolas a qual os acadêmicos têm o privilégio em ter contato.



O PIBID visa incitar a formação e preparação de acadêmicos de graduação de licenciaturas, os inserindo no dia a dia das escolas, a fim de contribuir para com a educação básica. Os bolsistas do PIBID contam com a orientação dos professores supervisores das escolas e são auxiliados por meio de orientações dos professores coordenadores de área na universidade. Assim sendo, a partir desta interação que se estabelece entre escola e universidade, possibilita aos acadêmicos uma formação inicial de qualidade.

Por meio deste artigo, busca-se elucidar a importância da função social da escrita para o processo de alfabetização e letramento por meio de relatos de experiências do PIBID/Pedagogia UNESC. Haja vista que, para alfabetizar letrando é preciso iniciar com a apresentação da função social da escrita aos alunos, explicar sua história, em consequente retratar o alfabeto e seu processo, modificações ao longo do tempo. A escrita deve ter significado para o aluno e para isso requer a compreensão de que a mesma serve para comunicar uma ideia, mensagens por meio de letras, desenhos, etc., que surgiu da necessidade dos povos em se comunicar. Assim sendo, buscamos por meio da pesquisa compreender como acontece o processo de alfabetização e letramento nas escolas, por meio de relatos de experiências das bolsistas do projeto do PIBID/Pedagogia – Alfabetização e Letramento, UNESC/SC com uma turma do primeiro ano das séries iniciais.

O artigo está organizado a partir do referencial teórico, que faz um levantamento sobre o Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência – PIBID: a importância das relações teóricas e práticas dos (as) bolsistas na escola. Em um segundo momento, discorre a respeito das funções sociais da escrita no processo de alfabetização e letramento. Em seguida, segue a metodologia do trabalho, e o relato de experiência realizado no PIBID/Pedagogia UNESC. Por fim, o fechamento sobre as discussões a respeito da importância de se trabalhar sobre a função social da escrita durante o instante em que os alunos estão sendo alfabetizados.

2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DOS (AS) BOLSISTAS NA ESCOLA

Atualmente, encontramos no Brasil políticas de formação que visam a formação inicial e contínua dos professores das escolas de educação básica, com o intuito que



qualificar a educação brasileira. O Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, junto à Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, o seguinte objetivo:

[...] promover com qualidade um ambiente de formação inicial e continuada da atividade docente na educação básica. Desse modo, elegeu-se o conceito de ‘intertextualidade’, ressignificando-o, sobretudo, numa perspectiva dialógica, com vistas a ampliar as redes de interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. O conceito também sugere a possibilidade de integração entre as diferentes áreas participantes nas atividades a serem realizadas nos campos de atuação. (UNESC, 2017).

Deste modo, a partir do PIBID a Universidade visa oportunizar aos acadêmicos, relações teóricas e práticas nas escolas de educação básica no município. Com efeito, ao participarem do programa, professores coordenadores de área, pibidianos e professores supervisores buscam aperfeiçoar suas práticas e entrelaçar as interações entre a universidade e a escola. Neste sentido, ao elaborar os projetos para a atuação, as (os) bolsistas do PIBID/Pedagogia, com o intuito de contribuir para com a alfabetização inicial de alunos do primeiro ano das séries iniciais, tem se preocupado como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita na sala de aula. Sendo assim, a partir das relações entre bolsistas, professores supervisores, coordenadores de área e alunos, tem se estudado com base na intertextualidade, a fim de estreitar relações entre as escolas e a universidade para que se possam pensar sobre as metodologias de ensino.

Os programas de formação de professores, tal qual o PIBID, priorizam formação de qualidade por meio das relações que se estabelecem nas escolas através da teoria e prática, e também, de estudos baseados em teóricos da educação que relatam novas concepções de educação, com intuito de formar cidadãos críticos frente às mudanças do nosso país, que sejam capazes de transformar a realidade a qual estão inseridos, em busca de um mundo mais justo e igualitário, enfatizando a concepção histórico criticados conteúdos defendida por Libâneo (1990) e que está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Conforme a fundação CAPES (2008), do Ministério da Educação – MEC, são objetivos do PIBID:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
contribuir para a valorização do magistério;



e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2008).

Deste modo, com base nos objetivos elencados pela fundação CAPES (2008), do MEC que reforça a compreensão da importância dos programas institucionais e busca o incentivo para a formação inicial, inserindo os graduandos bolsistas do PIBID/Pedagogia no cotidiano das escolas, correlacionando teoria e prática, podem contribuir para com o aperfeiçoamento e a transformação da educação do nosso país. Os acadêmicos que fazem parte do programa PIBID/Pedagogia – UNESC, contam com subvenção de professores e coordenadores supervisores do programa, que auxiliam na construção e ampliação de conhecimentos quanto à profissão e valorização da profissão docente.

2.1. FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao se tratar do período de aquisição da linguagem escrita durante o processo de alfabetização e letramento, dos alunos do primeiro ano das séries iniciais, é fundamental que o professor compreenda a real função social da escrita e reflita sobre a importância dos seus alunos aprenderem a ler e a escrever.

Neste sentido, Kleiman (2005) demonstra que o letramento “está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna.” (KLEIMAN, 2005, p.19). Deste modo, a autora nos ajuda a refletir sobre uma questão que está presente durante o processo de alfabetização e letramento nas escolas: “qual a melhor maneira de alfabetizar letrando nos dias atuais?”. Com efeito, ao dizer que o letramento está ligado ao uso da escrita no meio social e os impactos que ela causa no cotidiano dos alunos, Kleiman (2005) demonstra que o letramento envolve as práticas sociais em que



contém a leitura e escrita, de modo com que ultrapassem as práticas escolares nas salas de aula.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, “para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.” (BRASIL, 1997, p.56). Deste modo, percebe-se que para aprender a ler e a escrever, é preciso iniciar o ensino da escrita por sua íntegra, a partir da apresentação da História da escrita para os alunos, para que possam perceber que as primeiras manifestações de escrita surgiram diante da necessidade de um povo se comunicar.

Tratando-se da existência da escrita um marco histórico que enfatiza a comunicação e a manifestação das pessoas, a função social da escrita precisa ser compreendida, pois, a escrita ajuda a entender como surgiram às culturas na sociedade e também compreender as permutações que ocorreram durante o tempo histórico. Deste modo:

A existência da escrita distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou idéias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, idéias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida. (GOMES, 2017, p.4).

Antes que chegasse à escrita do alfabeto convencional que conhecemos hoje, é fundamental que se explore as primeiras manifestações dos símbolos escritos para expressar a comunicação dos povos, desde o Egito até os Romanos, etc., enfim, até conhecermos o alfabeto que utilizamos hoje composto por 26 letras.

Atualmente, encontramos nas escolas diversos problemas durante o processo de alfabetização das crianças, pois, há um grande índice de alunos que apenas codificam e decodificam o código escrito sem atribuir significado ao texto que está construindo ou que está lendo. Isso acontece devido a Educação tradicional que ainda é impregnada na sociedade. Libâneo (1990) caracteriza por ensino tradicional:

[...] por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação



com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (LIBÂNEO, 1990, p.7).

Sob este ponto de vista, muitos professores das escolas brasileiras adéquam essa metodologia tradicional ao alfabetizar. Diante dessa relação, os alunos apenas codificam e decodificam o código escrito, mas não relacionam este conhecimento empirista ao seu cotidiano, apenas reproduz o que lhe é “transmitido”. Dentro de uma perspectiva histórico crítica dos conteúdos, concepção adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, Vygotsky demonstra que “[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras.” (VYGOTSKY, p.134 apud OLIVEIRA, 1999, p.72). Com efeito, diante desta colocação, o autor diz que além de ensinar como se escreve, tem de ensinar a linguagem da escrita, a essência da palavra, e não apenas escrever as letras “soltas” no papel, sem significado.

Neste sentido, Gontijo (2009) aponta algumas questões referentes ao desenvolvimento da escrita e da linguagem infantil, elencando que:

O desenvolvimento da criança integra o desenvolvimento da linguagem na infância e possibilita que a criança amplie e diversifique suas possibilidades de expressão por meio da linguagem e de interação com as outras pessoas. [...] a escrita é linguagem e não apenas um sistema de símbolos gráficos que representa os sons da fala. (GONTIJO, 2009, p.38).

Quando Gontijo (2009) representa a escrita como linguagem a autora demonstra que a escrita vai além de códigos soltos ou codificação e decodificações do código escrito, mas que a escrita deve demonstrar os sentimentos dos alunos, e que a sua escrita seja significativa. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997, p. 22).

Entrecruzando as falas de Gontijo (2009) com a Proposta Curricular Nacional da disciplina da língua portuguesa, são perceptíveis que para alfabetizar letrando, é essencial que se compreenda a escrita não como palavras soltas escritas, mas, se apropriar da linguagem, de modo com que ler e escrever, não seja apenas codificar e decodificar o

código escrito, mas atribuir significados as palavras escritas. Em suma, a escrita deve surtir significados para os alunos, e para isso, requer a compreensão e a seriedade dos educadores na parte de alfabetização, para que possam explicar para os alunos, que a escrita pode ajudar as pessoas a se comunicarem, bem como comunicar uma ideia, enviar mensagens por meio de letras, desenhos, e-mail, convites, etc.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização do projeto traz como problemática a importância de se trabalhar a função social da escrita durante o processo alfabetização e letramento nas escolas, a partir do relato de experiência realizado por bolsistas do PIBID/Pedagogia. Para elucidar o suporte teórico, foram utilizados os textos dos teóricos da educação: Oliveira (1999), Gontijo (2009), Kleiman (2005), Brasil (1997), Libâneo (1990) e dos bibliográficos do site da UNESCO (2017) e da CAPES (2008).

Nosso trabalho é embasado pela pesquisa bibliográfica, além das observações e as intervenções dos relatos de experiências realizadas por bolsistas do PIBID/Alfabetização – UNESCO, com uma turma do 1º ano das séries iniciais com 20 alunos, de uma escola da rede municipal de Criciúma/SC.

No que se diz respeito ao tipo de pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p.44) conceitua que: “Pesquisa bibliográfica: é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Deste modo, para elucidar a nossa pesquisa, faremos o uso de materiais que já foram elaborados por outros pesquisadores e teóricos da educação, a respeito da temática proposta pela pesquisa, com intuito de entrecruzar o que dizem os pesquisadores a respeito da função social da escrita no processo de alfabetização e letramento, com as práticas escolares.

Buscaremos por meio deste trabalho de pesquisa, entrecruzar a teoria aprendida na universidade com a prática real das escolas de educação básica, de modo com que possamos levar em considerações a realidade dos alunos diante das práticas educativas que condizem à alfabetização e letramento, durante o processo formativo dos alunos.

4 EXPERIÊNCIA DE ENSINO



Ao iniciarmos as atividades do PIBID-Pedagogia UNESC, observamos a importância em oportunizar situações de aprendizagem que possibilitassem aos alunos a compreensão da função social da escrita. Haja visto que os alunos por vezes entendem o processo de alfabetização como uma atividade mecanizada de decodificação e codificação do código escrito. No entanto, é imprescindível a compreensão do porquê se escreve, na atualidade de nossa sociedade o código escrito é uma necessidade em conviver, se comunicar num mundo em que está em desenvolvimento constante. Conforme podemos observar na apresentação dos parâmetros curriculares nacionais da língua portuguesa (1997):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p.15).

A vista disso, em um dos planejamentos de ensino a aula iniciou-se com uma problematização, questionando se os alunos já conheciam a história da escrita, ou outro tipo de alfabeto que não fosse o nosso. Após essa socialização, apresentamos a história da escrita, e o processo do alfabeto até chegar ao que utilizamos nos dias de hoje. Relembramos ainda, que algumas culturas têm o alfabeto diferenciado do nosso. Em conseqüente, convidamos os alunos a se deslocarem até a quadra da escola, para que num papel pardo grande disposto no chão, pudessem comunicar suas percepções sobre a história, por meio de desenhos, letras, entre outros, proporcionando assim que compreendessem que a função social da escrita é a comunicação. Em um segundo momento do planejamento, distribuímos cartelas de bingo aos alunos, e iniciamos o “Bingo das letras”.

Por meio do diálogo com os alunos foram feitas indagações a respeito das letras sorteadas em um bingo, relacionando com a realidade dos mesmos, bem como seus nomes, os objetos, lugares que residem, etc.. Para a melhor compreensão de como acontece o envolvimento dos alunos com a escrita, as pibidianas propiciaram aos alunos um momento aconchegante e acolhedor, de modo com que todos pudessem se sentirem confortáveis, para assistir ao filme: “Os Croods”, com a direção de Chris Sanders e Kirk de Micco, (2013), a fim de que os alunos pudessem fazer as associações do filme mediante

ao conteúdo aplicado em sala de aula. Com base nos estudos levantados por Fonseca (2008):

No campo pedagógico, as pesquisas na área do ensino e da aprendizagem, bem como o avanço das tecnologias educacionais, têm possibilitado ao professor a construção de outras relações com os sujeitos e as práticas em sala de aula. O aluno não é mais um espectador passivo de aulas expositivas. [...] os livros didáticos passaram a ser considerados fontes de estudo, ao lado de outras. Perderam o caráter exclusivo. Estão sendo avaliados periodicamente, revistos, numa perspectiva não apenas conceitual, mas especificamente para levar à ampliação das abordagens, dos problemas e das fontes de investigação [...]. (FONSECA, 2009, p.206).

Mediante ao exposto, a utilização de diferentes metodologias e fontes de ensino possibilitam a construção e ampliação de conhecimentos aos alunos, deixando o foco no livro didático e nas aulas expositivas como o único meio do processo educativo. No entanto, o uso de filme não deve ser como distração ao aluno, sem a mediação do educador, mas sim sob o intuito de oportunizar aprendizagens ao educando. Após o término do filme, por meio de um diálogo em que envolveu a professora supervisora do programa, os alunos da escola e as bolsistas do PIBID, foram socializadas as compreensões a respeito do filme, relacionando-o com a história da escrita aplicada durante o desenvolvimento do projeto na sala de aula.

Por fim, o relato de experiência acerca de um dos projetos das bolsistas, demonstra a importância do PIBID para a iniciação à docência dos acadêmicos. Visto que este fortalece a experiência profissional, oportuniza o privilégio do contato com a realidade da escola, articulando a teoria e prática. Para a realização dos projetos nas escolas de educação básica, os graduandos das licenciaturas, bolsistas do PIBID, contam com a supervisão da professora supervisora da escola e possuem a orientação e o auxílio da professora coordenadora do subprojeto do PIBID/Pedagogia - UNESC.

5 CONCLUSÃO

Os relatos de experiências de ensino dos planejamentos dos acadêmicos de pedagogia que participam do programa PIBID/Pedagogia - UNESC demonstram a importância em articular teoria e prática na formação de profissionais da docência, visto que por vezes os graduandos transpassam sua formação sem o contato com a realidade

da educação do nosso país. O dia a dia das escolas correlaciona à prática e a teoria, fazendo deles um processo indissociável, que possibilita a construção da profissão docente qualificada por meio de pesquisas, estudos que embasam essa teoria e prática que aperfeiçoam o desenvolvimento e ampliação de conhecimentos dos educandos da graduação de pedagogia.

Nos relatos de experiências se observou que é possível alfabetizar de modo lúdico, distante dos métodos tradicionais de ensino focalizados na mecanização da escrita. Com metodologias que instigam o aluno na busca do saber ler e escrever, foi possível perceber que a compreensão da função social da escrita, se articulado com questionamentos críticos quanto sua função social, tramitando então de um processo estagnado para um mundo de fantasias em que compreender e se apropriar do código escrito tenham significado ao aluno.

Por fim, diante dos estudos que envolveram relatos de experiência de um dos planejamentos do PIBID/pedagogia UNESC, é possível observar que a utilização da escrita se faz necessária, mesmo que por vezes como uma obrigação para viver em um mundo capitalista que exige o domínio do código escrito, para servir como mão de obra para a classe dominadora. No entanto, é nessa perspectiva que entusiasma ainda mais a profissão docente em lutar por uma educação transformadora, na formação de cidadãos que transformem essa realidade que estamos inseridos, totalmente alienados ao sistema capitalista que consomem o ser humano, transformando em massa de manobra.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997. p. 92.

CAPES. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. **Fundação CAPES ministério da educação**. set. 2008.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA**. Monografias Brasil Escola

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Eduardo de Castro. **A escrita na história da humanidade**.

GONTIJO, Cláudia M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** : Não basta ensinar a ler e a escrever?. São Paulo: Rever, 2005. 64 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999. p. 111.

UNESC. PIBID. Educação Básica: **a intertextualidade da formação docente inicial e continuada**.

SIBOVITZ, Tatiana. **A história da escrita**. O mundo da alfabetização.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. In: **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. p. 172-215.

OS CROODS. Direção de Chris Sanders, Kirk Demicco. Produção de Kristine Belson e Jane Hartwell. 2013. (138 min.), color.

Trabalho Completo de Extensão

34997- CINOTERAPIA E EDUCANDOS COM AUTISMO: A BUSCA PELA AUTONOMIA MEDIADA PELO AFETO

Camila Machado Rodrigues¹, Tatiane Koerich Mesquita²

1 Programa de Pós-graduação em Educação,
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Brasil,
2 Escola de Educação Especial Meu Mundo, Criciúma – SC.

O projeto de cinoterapia arrola meios educacionais e interacionistas em vias de aliar o resgate de cães vítimas de maus tratos com o beneficiamento da relação afetiva entre estes animais e alunos de educação inclusiva. Os alunos de educação inclusiva são frequentadores da escola AMA/REC-SC, Associação de Pais e Amigos dos Autistas, que atende crianças e adultos que possuem o transtorno do espectro autista, que engloba um grupo de afecções do neurodesenvolvimento e provoca alterações relacionadas à interação social, comunicação verbal e não verbal, e pode contextualizar movimentos estereotipados (CARVALHO, 2014). A programação das aulas busca atingir veracidade das atividades elencadas para o progresso tanto individual deste aluno, quanto coletivo em turma, para proporcionar ampliação de conceitos de interação global, e permitir o alcance de equilíbrio e de conhecimento, gerando o empoderamento desta pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Cinoterapia; Educação Especial Inclusiva; Pessoa com deficiência;

Fonte financiadora: o fomento das atividades até o presente momento é próprio.

1 INTRODUÇÃO

O projeto de cinoterapia arrola meios educacionais e interacionistas em vias de aliar o resgate de cães vítimas de maus tratos com o beneficiamento da relação destes animais e os alunos da educação inclusiva, que são possuidores do transtorno do espectro autista.

O transtorno do espectro autista engloba um grupo de afecções do neurodesenvolvimento, provocando alterações relacionadas à interação social, comunicação verbal e não verbal, contextualizando caracterização de movimentos estereotipados. (CARVALHO, 2014)

Este estudo tem por objetivo a coleta de dados resultante do projeto que está em andamento na escola de educação inclusiva AMA, que propõe a cinoterapia como relação afetiva entre os cães e os alunos com espectro autista, para análise de um novo estilo educacional de mediação através da matriz de comunicação.

A cinoterapia reflete ao uso de cães como mediadores do processo de interação entre os alunos com o transtorno do espectro autista, ou deficiências associadas e o meio social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Arrolando justificar o estudo, conceitua-se a redução das estereotipias ao estimular a diminuição de dificuldades tanto gerais quanto específicas, tendo, como por exemplo, as barreiras sensoriais interacionistas ao considerar a resistência ao toque no pelo do cão e a saliva, busca-se ampliar conceitos da promoção da interação social por meio do estímulo da fala e da motricidade para favorecimento da independência do aluno.

Para a programação das aulas, busca-se atingir intensidade necessária das atividades elencadas para progresso individual do aluno e coletivo da turma, ampliando conceitos de interação global para permitir equilíbrio, conhecimento e empoderamento da pessoa com deficiência.

Problematizando a aplicabilidade da cinoterapia para a progressão educacional dos alunos da educação inclusiva, levantam-se algumas hipóteses para melhorar mediação entre professores e os alunos desta determinada escola, propiciando um acúmulo de conhecimento relacionado à interação afetiva mediada pelo cão, além de validar nova técnica educacional.

A verificação da aplicação da técnica gira em torno de validar sua aplicação educacional para fomento a progressão destes alunos, considerando a interação melhorada entre professores pela mediação através dos cães, classificando a validação da técnica e arrolando sua aplicação em outras instituições que atendem alunos de educação inclusiva, fazendo a mensuração de validade através da matriz de comunicação.

Mantem-se efetiva identificação da progressão educacional dos alunos da educação inclusiva, por meio da comunicação verbal e não verbal, atrelando a avaliação das qualidades da interação afetiva tendo o cão como mediador. As atividades propostas propiciam aquisição e troca de conhecimentos, entre professores, mediadores e alunos, e para tal, faz-se necessária avaliação e registro desta nova técnica, através da Matriz de Comunicação, que mensura a progressão dos vários estágios de comunicação deste aluno da educação inclusiva.

2.1 TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista, TEA, ou simplesmente Autismo torna-se um assunto complexo necessitando de uma análise particular em cada aluno da educação inclusiva, pois é único e singular. No entanto existem aspectos básicos para que se possa compreender como um conceito.

Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba um grupo de afecções do neurodesenvolvimento, cujas características envolvem alterações qualitativas da comunicação, seja linguagem verbal e/ou não verbal, da interação social e do comportamento caracteristicamente estereotipados, repetitivos e com gama restrita de interesses. (CARVALHO, 2014, P.3)

2.2 CINOTERAPIA

A terapia facilitada por cães com finalidade terapêutica ou educacional denomina-se Cinoterapia, e vem sendo empregada atualmente nas áreas da psicologia, psiquiatria, fonoaudiologia e fisioterapia e educação, servindo de ponte entre pacientes e terapeutas/educadores como instrumento de estimulação crucial para os órgãos sensoriais, sentido cinestésico e o sistema límbico (FERREIRA, 2012). É uma técnica de intervenção que vem sendo utilizada com educandos com o transtorno do espectro autista, referindo-se ao uso de animais como mediadores do processo terapêutico. (FERREIRA, 2012). A relação que surge entre o animal e o paciente faz com que este cultive sentimentos de cuidado, confiança, estima e reconheça o mesmo como um amigo (CHAGAS, 2009).

2.3 ESTILOS EDUCACIONAIS DE MEDITAÇÃO

Em todas as linhas educacionais tem-se a premissa da progressão do aluno na busca da autonomia, tal qual especificamente, se tratando da educação inclusiva, a busca da autonomia é também de suma importância, e a cinoterapia pode ser a base da busca de um novo estilo educacional para a mediação do conhecimento que o professor quer apresentar, ou mesmo visando a melhoria de vários outros aspectos da vida cotidiana deste aluno.

No caso específico de crianças com autismo, os cães podem proporcionar ao paciente senso de autonomia, valor próprio, melhor reconhecimento de si e, embora muitos desses pacientes não falem e tenham aversão ao toque, a Cinoterapia pode melhorar a capacidade de comunicação e a sensibilidade (DOTTI, 2005, APUD CARVALHO, 2014, P.8).

2.4 MATRIZ DE COMUNICAÇÃO

A validação desta técnica, que alinha afeto pela mediação do cão para com o aluno com TEA, aplicada com os frequentadores da escola de educação inclusiva AMA, tem sua progressão verificada através de um instrumento que avalia comunicação verbal e não verbal neste momento de interação.

O Instrumento Matriz de Comunicação é de uso gratuito, e foi fomentado pelo colegiado "Universidade Oregon Healthy & Science University", para trabalho específico de dois aspectos principais da comunicação do aluno com deficiência, considerando as razões pelas quais as pessoas se comunicam e os comportamentos usados para que esta comunicação ocorra. (ROWLAND, 2006)

A Matriz de Comunicação organiza-se se baseando em quatro razões que temos para nos comunicarmos, destacadas como:

- Comunicação para rejeitar expressando incomodo protesto rejeita ou nega através da oralidade as coisas que não queremos;
- Para obter coisas que queremos; para interagir, expressando comodidade continua uma ação obtém mais de algo pede mais de uma ação escolhe pede um objeto novo pede objetos que estão ausentes;
- Comunicação social expressando interesse pelas outras pessoas chama a atenção pede atenção mostra afeto cumprimenta as pessoas oferece coisas ou compartilha-as dirige a atenção de alguém para algo usa formulas sociais educadas;
- Comunicação pela informação respondendo a perguntas de “sim” e “não” pergunta nomeia coisas ou pessoas faz comentários.

Os comportamentos utilizados para se comunicar são pré-simbólicos porque não implicam nenhum tipo de símbolo. Chamam-se “não convencionais” porque não são socialmente aceitos por nós para usá-los quando crescemos: isto inclui movimentos corporais, vocalizações, expressões faciais e gestos simples (como puxar o braço das pessoas). Comunicação convencional A criança utiliza comportamentos pré-simbólicos de forma intencional para expressar suas necessidades ou desejos para outras pessoas. Os comportamentos utilizados para comunicar são pré-simbólicos

porque não implicam nenhum tipo de símbolo. Os gestos “convencionais” incluem comportamentos como indicar ou dizer “sim” com a cabeça. O significado destes gestos é determinado pela cultura específica na qual são usados. (ROWLAND, 2006, P.9)

Na idade adulta, continuamos utilizando os gestos convencionais para acompanhar nossas mensagens faladas. Considerando que muitos desses gestos (especialmente o de indicar) requerem boas habilidades visuais e podem não ser apropriados para crianças com deficiências específicas associadas. (ROWLAND, 2006).

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA

A abordagem do estudo que está em execução é de base quanti-qualitativa de cunho descritiva, exploratória e de campo. Sendo que o método quantitativo diferencia-se pelo aprofundamento da compreensão e aquisição de conhecimento em relações cotidianas, e fenômenos sociais. Entretanto, considera-se tudo o que pode ser quantificado e traduzido em números e expressões, o método quanti-qualitativo vai associar as opiniões e informações para classificá-las e analisá-las requerendo o uso de recursos e técnicas estatísticas.

A pesquisa do tipo descritiva qualitativa se utiliza de conceitos, e se preocupa com relação específica ao aprofundamento e compreensão destes conceitos e dados, e de como ela será compreendida pelas pessoas se utilizando para explicar o porquê das coisas, explorando o que necessita ser feito. Os dados analisados por este método estão compreendidos em forma de conceitos. (PORTAL EDUCAÇÃO, 2013). Para tanto, a pesquisa utilizará da Matriz de Comunicação. **Anexo A.**

3.2 LOCAL DE ESTUDO

A instituição participante do projeto, AMA-REC/SC Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Região, CNPJ: 04.594.820/0001-00, contemplando 50 alunos.

3.3 SUJEITOS DO ESTUDO

Participarão do presente estudo, são alunos matriculados na grade de educação inclusiva, caracterizados com TEA, transtorno do Espectro Autista.

A amplitude da amostra dos participantes é arrolada à quantidade de alunos que participam das aulas de educação Física com a Professora Pesquisadora Tatiane Koerich Mesquita.

3.4 PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS

1º Momento: Procedimentos Iniciais: O projeto primeiramente recebe autorização para a realização da coleta de dados pela instituição participante do estudo, após a efetivação da carta de aceite da aprovação (Apêndice B), o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESC; e após o parecer positivo, Número 2.113.756, em 12 de junho de 2017 foi dado início à coleta de dados. (Apêndice C)

2º Momento: Conhecimento da instituição para aumento de vínculo com os participantes, analisando a conjuntura.

3º Momento: Realizar a inserção dos mediadores, cães, e a ambientação dos mesmos.

4º Momento: aplicação periódica mensal, do instrumento de coleta de dados Matriz de Comunicação, com os envolvidos na pesquisa. (Anexo A).

O instrumento a ser utilizado é a Matriz de Comunicação, que foi fomentada para demonstrar com exatidão estágios de comunicação. Traduz a ideologia de objetivos lógicos de comunicação para o educando. “Foi publicada pela primeira vez em 1990 e revisada em 1996 pela Doutora Charity Rowland da Universidade Oregon Healthy & Science University. A versão original foi elaborada principalmente para uso de fonoaudiólogos e educadores”. (ROWLAND, 2006, p.6)

A versão utilizada para este estudo tem uso simples, e seus resultados são disponibilizados e resumidos em um perfil de uma página, que mostra em níveis comportamentais, como evolui o processo comunicativo do educando e qual tipo de comunicação ele está utilizando, e com a qual compreende que tipo de mensagens está expressando.

“O Perfil é exatamente o mesmo que o Perfil da Matriz, criado em versão profissional. Isto significa que tanto pais como profissionais podem usar a mesma folha para mostrar o outro lado de como a criança está se comunicando em casa ou na escola”. (ROWLAND, 2006, p.6)

5º Momento: Realizar análise e interpretação dos dados.

3.4.1 Critérios de Inclusão

Todos os alunos que participam das aulas de educação física, que contenham termo livre esclarecido. (Apêndice A).

3.4.2 Critérios de Exclusão

Alunos que não participarem das aulas de educação física, ou que não aceitaram participar da pesquisa ou não assinaram o TCLE.

3.5 RISCOS E BENEFÍCIOS

Não existem riscos presumíveis, ou qualquer tipo de decréscimo educacional, resguardados os valores éticos recomendados pela Res 466/12 da Pesquisa com Seres Humanos. É garantido aos sujeitos e responsáveis dos participantes o anonimato e o sigilo referente às coletas de dados, nos quais foram livremente esclarecidos dos objetivos da pesquisa e da metodologia utilizada, e o participante ainda, mesmo após a assinatura e consentimento mantém o direito de desistir em qualquer fase de aplicação. (BRASIL, 2012).

Entre os benefícios elencados presume-se que para o educando que participa da mediação afetiva do conhecimento pela cinoterapia, uma via para irromper moldes forjados da educação tradicional. Estes moldes tradicionais geralmente avaliam o que o aluno aprendeu e raramente como a escola ensinou. A cinoterapia, com a mediação afetiva proporciona melhoramento da aquisição deste conhecimento pelo educando na busca da sua autonomia, para que tenham seu conhecimento efetivado e que não sejam penalizados pela repetência ou evasão, discriminação e exclusão. (MANTOAN, 2015)

Para os educadores a formulação de um modelo de educação que prime “por uma formação que lhes ensine a dar aulas para alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem (...)” fomentando uma “maneira de fazer educação comum e educação especial podemos chamar de pedagogia da diversidade”. (MANTOAN, 2015, p.87)

3.6 ANÁLISE DE DADOS

O acumulo e análise dos dados está correndo de modo progressivo e a interpretação destes dados qualitativos será realizada através da ordenação, classificação e condensação final dos dados pesquisados.

3.7 DESFECHO PRIMÁRIO

A medida progressiva em que ocorra o acúmulo dos dados, poderá verificar-se a progressão educacional dos alunos e a manutenção ou modificação do planejamento inicial.

3.8 DESFECHO SECUNDÁRIO

Para arrolar desfechos secundários pretende-se: Validar uma nova técnica educacional, que permeie a mediação afetiva entre o cão resgatado e o aluno com TEA; identificar progressão da criança na grade regular de ensino, bem como entremeio social e comunitário.

3.9 ASPÉCTOS ÉTICOS

Todos os participantes terão esclarecimento de dúvidas e terão a posse do termo livre esclarecido, que segue as exigências formais contidas na resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos sujeitos da pesquisa e do estado.

Tratando da Resolução 466/12, cujas diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolve seres humanos, os participantes foram esclarecidos sobre a

“natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e compreensão dos responsáveis e respeitados em suas singularidades” (BRASIL, 2012, p.2).

A pesquisa considera a resolução que incorpora os referenciais da bioética, como a “autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade” (BRASIL, 2012, p. 01).

Aspectos éticos do estudo como a confidencialidade, a privacidade, o anonimato, as proteções de imagem estão asseguradas aos participantes no decorrer de todo o processo de pesquisa, onde estão sendo tratados com dignidade, respeito e defendidos em sua vulnerabilidade. Mantém-se como registro o termo de consentimento livre e esclarecido, além de carta de aceite da instituição. (BRASIL, 2012, p. 02). (Apêndice A).

4 EXPERIÊNCIA DE PESQUISA

Os projetos já mantem atuação, e os benefícios imediatos para os alunos já são percebidos, bem como para professores com a mediação e o reforço da afetividade trazida pelo animal. Reforçando que os cães não têm treinamento de adestramento, então acabam por interagir de forma espontânea durante as atividades, gerando respostas diferentes a cada atividade, tanto de alunos com autismo, quanto dos animais, promovendo dissoluções específicas as questões pedagógicas de forma simples, e na maioria das vezes alinhado ao afeto entrelaçado na ação direta.

4.1 DESDOBRAMENTO DAS PRAXIS DA PESQUISA

Para que a atividade ocorra, inicialmente houve a necessidade da submissão ao comitê de ética da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Ao retorno do parecer positivo, Número 2.113.756, em 12 de junho de 2017, deu-se a efetivação da ação. Os animais passaram por inspeção na vigilância sanitária, e a escola de educação especial foi contatada, inicialmente para a realização da análise da conjuntura.

Logo após determinados os contatos, foi realizado uma palestra para os professores e demais funcionários do quadro técnico administrativo e operacional, para que conhecessem e compreendessem os objetivos do projeto, além das intervenções a serem

realizadas, respeitando sempre o lugar e atividades dos professores e alunos da escola. O envio dos termos de aceite de participação da pesquisa para a parte dos alunos e responsáveis, e o início das atividades estão em andamento. A coleta de dados será expressiva, a fim de explicar e verificar a validação desta técnica que alia a interação do cão resgatado com o aluno com autismo, esta mediação relacionada ao afeto.

5 CONCLUSÃO

A existência de uma relação efetiva e direta entre aluno e professor é o que molda a qualidade do resultado interacionista fora das paredes da escola. A mediação proposta na cinoterapia auxilia num modelo dialógico de educação, que pode qualificar todos os espaços da escola e da vida escolar dos alunos.

As relações escolares têm influência imediata e posterior na vida dos alunos e na busca da autonomia, que em se tratando de alunos com autismo, é uma premissa de busca frequente. A educação é peça chave para reforçar a identidade do sujeito com deficiência, e suas relações interpessoais. Para que estes alunos possam ter autonomia em suas relações dentro e fora dos muros da escola, a educação torna-se de suma importância para a interação com professores, colegas, amigos e família.

A conceituação do sujeito como capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações. (FREIRE, 2006). Caracterizar alunos com autonomia, com identidade reforçada, como sujeitos capazes de intervir em seu mundo é a Idealização dos profissionais que lidam com educação especial inclusiva.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. A. de. **Cinoterapia como recurso terapêutico para crianças com transtorno do espectro autista**: Uma revisão assistemática da literatura. Monografia (Especialização) – Pós-Graduação em Psicologia – Ênfase em Infância e Família, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, dez.2014.

CHAGAS, J. N. de M. **Terapia Ocupacional e a utilização da terapia assistida por animais (TAA) com crianças e adolescentes institucionalizados**. Revista Crefito 6, Fortaleza. 6(14), p.1-3. 2009.

FERREIRA, J. M. **A cinoterapia na APAE/SG: um estudo orientado pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano.** Conhecimento e Diversidade, 7, p.98-108. 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 43. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 213 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?–** São Paulo: Summus, 2015. 96p.

<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/50264/metodologia-cientifica-tipos-de-esquisa>, publicação em 30 de agosto de 2013, acesso em 14 de fevereiro de 2017.

_____, Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

_____, resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

APÊNDICES

APENDICE – A

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Instituição **AMA-REC/SC Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Região**, CNPJ: 04.594.820/0001-00 está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **Cinoterapia e a Pessoa Com Deficiência: Um Relato De Experiência Exitosa** que tem como objetivo: *Avaliar melhora da comunicação verbal e não verbal e interacionista de estudantes de educação especial, se utilizando da cinoterapia como mediadora; Favorecer redução de inibições, referir melhora no contato social e na superação de seus próprios limites para ampliação da gama de oportunidades de desenvolvimento e aquisição da equidade perante os colegas do ensino regular. Mesmo aceitando participar do estudo, poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso informar sua decisão aos responsáveis. Fica esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, o (a) senhor (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Declaramos que todos os riscos e eventuais prejuízos foram devidamente esclarecidos. Os dados referentes à sua pessoa serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 456/2012 do CONEP - Conselho Nacional de Saúde, podendo o (a) senhor (a) solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.*

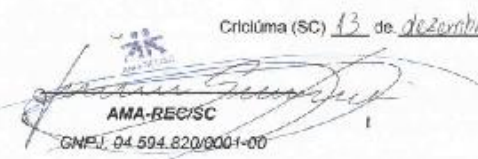
Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

Riscos: Não existem riscos presumíveis, desde que resguardados os valores éticos recomendados pela Res 466/12 da Pesquisa com seres humanos.

Benefícios: Consolidar uma nova técnica como método de progressão do processo de aquisição de conhecimento, visando atingir veracidade das atividades elencadas para progresso individual e coletivo amplia conceitos de interação global permitindo equilíbrio, conhecimento e buscando o empoderamento da pessoa com deficiência.

A coleta de dados será realizada pelas: Profª. Esp. Camila Machado Rodrigues e Profª. Tatiane Koerich Mesquita, orientado pela professora responsável Profª. Neiva Junkes Hoepers (fone:99340311) O telefone do Comitê de Ética é (48) 3431.2723.

Criciúma (SC) 13 de dezembro de 2016.



AMA-REC/SC
CNPJ: 04.594.820/0001-00

Pesquisadores Responsáveis
CPF:

APENDICE – B

CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO



AMA-REC/SC Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Região

Endereço: Tv. Ouro Preto, 320 - S Cristóvão, Criciúma - SC, 88802-510

Carta de Aceite

Declaramos para os devidos fins que se fizerem necessários, que concordamos em disponibilizar as Dependências da instituição **AMA-REC/SC Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Região**, localizado na rua: Tv. Ouro Preto, 320 - S Cristóvão, Criciúma - SC, 88802-510 para o desenvolvimento do **Projeto de Pesquisa** intitulado **"Cinoterapia e a Pessoa Com Deficiência: Um Relato De Experiência Exitosa"**, sob a responsabilidade da Prof^a Nelva Junkes Hoepers, Prof^a Camila Machado Rodrigues e Prof^a Tatiane Koerich Mesquita, pelo período de execução previsto no referido projeto.

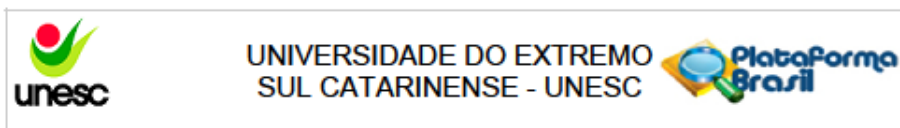
Criciúma (SC) 13 de dezembro de 2016.

AMA-REC/SC
ESC. ESPECIAL MEU MUNDO
CNPJ 04.594.020/0001-00
Ud. Publ. Merc. desde 23/06/2002 - Ls 4.396
Ud. Publ. Esc. desde 20/08/2003 - Cs 12.726
Rua Antônio Gabriel, 320
Bairro S. Cristóvão - Cep 88802-510
CRICÍUMA - SC

Nome, assinatura e carimbo.

APENDICE – C

PARECER COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UNESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CINOTERAPIA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EXITOSA

Pesquisador: Neiva Junkes Hoepers

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64789817.7.0000.0119

Instituição Proponente: Universidade do Extremo Sul Catarinense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.113.758

Apresentação do Projeto:

O projeto de cinoterapia alia meios educacionais e interacionistas em vias de aliar o resgate de cães vítimas de maus tratos e o beneficiamento da relação entre os animais e crianças da educação especial. A escola AMAREC, aceitou a proposta do presente projeto.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar a progressão educacional por meio da comunicação não verbal das crianças da educação especial.

- Avaliar comunicação das crianças da educação especial;
- Avaliar qualidades da interação do cão com o aluno em meio a grade curricular;
- Prover atividades que propiciem aquisição e troca de conhecimentos e afetividade entre professores, mediadores e alunos;
- Validar e registrar através da Matriz de comunicação a progressão dos vários estágios de comunicação;
- Prover e registrar nova técnica educacional

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram descritos e respeitados

Endereço: Avenida Universitária, 1.105
Bairro: Universitário CEP: 88.806-000
UF: SC Município: CRICIUMA
Telefone: (48)3431-2723 Fax: (48)3431-2750 E-mail: cetica@unesc.net

ANEXO

ANEXO – A

MATRIZ DE COMUNICAÇÃO

Nome: Julio Data: 05/09/2005 Preenchido pela: Mamãe

Tipos de símbolos: Para os níveis V, VI, ou VII foram utilizados símbolos específicos (por exemplo, símbolos de imagens, objetos, língua de sinais, fala)

simbolos de objetos

Chave: = Emergente = Dominado

	A1 - Expressão intencional			A2 - Expressão comunicativa			A3 - Expressão intencional em outras pessoas			A4 - Atrai a atenção			A5 - Mostra			A6 - Pode			A7 - Mostra			A8 - Pode			A9 - Mostra			A10 - Pode			A11 - Mostra			A12 - Pode			A13 - Mostra			A14 - Pode			A15 - Mostra			A16 - Pode			A17 - Mostra			A18 - Pode			A19 - Mostra			A20 - Pode			A21 - Mostra			A22 - Pode			A23 - Mostra			A24 - Pode			A25 - Mostra			A26 - Pode			A27 - Mostra			A28 - Pode			A29 - Mostra			A30 - Pode			A31 - Mostra			A32 - Pode			A33 - Mostra			A34 - Pode			A35 - Mostra			A36 - Pode			A37 - Mostra			A38 - Pode			A39 - Mostra			A40 - Pode			A41 - Mostra			A42 - Pode			A43 - Mostra			A44 - Pode			A45 - Mostra			A46 - Pode			A47 - Mostra			A48 - Pode			A49 - Mostra			A50 - Pode			A51 - Mostra			A52 - Pode			A53 - Mostra			A54 - Pode			A55 - Mostra			A56 - Pode			A57 - Mostra			A58 - Pode			A59 - Mostra			A60 - Pode			A61 - Mostra			A62 - Pode			A63 - Mostra			A64 - Pode			A65 - Mostra			A66 - Pode			A67 - Mostra			A68 - Pode			A69 - Mostra			A70 - Pode			A71 - Mostra			A72 - Pode			A73 - Mostra			A74 - Pode			A75 - Mostra			A76 - Pode			A77 - Mostra			A78 - Pode			A79 - Mostra			A80 - Pode			A81 - Mostra			A82 - Pode			A83 - Mostra			A84 - Pode			A85 - Mostra			A86 - Pode			A87 - Mostra			A88 - Pode			A89 - Mostra			A90 - Pode			A91 - Mostra			A92 - Pode			A93 - Mostra			A94 - Pode			A95 - Mostra			A96 - Pode			A97 - Mostra			A98 - Pode			A99 - Mostra			A100 - Pode		
I - Comportamento pré-intencional																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
II - Comportamento intencional																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
III - Comunicação não-conveniente																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
IV - Comunicação convencional																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
V - Símbolos concretos																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
VI - Símbolos abstratos																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
VII - Linguagem																																																																																																																																																																																																																																																																																																												

PERFIL DA MATRIZ DE COMUNICAÇÃO PARA OS PAIS

RESULTADO **OUTRO** **SOCIAL** **INFORMAÇÃO**

Trabalho Completo de Extensão

35000- DEFICIÊNCIA FÍSICA: DA CRISE DA IDENTIDADE AO EMPODERAMENTO DO INDIVÍDUO

Camila Machado Rodrigues¹

1 Programa de Pós-Graduação em Educação,
Mestrado em Educação,
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Brasil.

Este trabalho visa realizar uma revisão bibliográfica focada na pessoa com deficiência física, considerando conceitos históricos e epistemológicos (brasileiros e globais) baseando-se fundamentalmente em delimitar pressupostos e preceitos de preconceito, estereótipos e discriminação, com vistas à manutenção de direitos, buscando elaborar um apanhado baseado em conjecturas jurídicas e de convívio social. Importante ressaltar que são limitadas as noções de auto-integração dos direitos, a amplitude e divulgação dos pontos cruciais para que Pessoa com Deficiência Física conheça o que está alcançável, pois atingir equidade perante outros indivíduos da sociedade é algo fascinante. A evolução é vista, porém lenta e exaustiva. Mas, existe a esperança que tempos de afirmação e manutenção da equidade estejam próximos.

Palavras-chave: Deficiência Física, Empoderamento, Alteridade, Identidade, Preconceito.

Fonte financiadora: Curso Direcionado de Especialização – UNIEDU, FUMDES Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina

1 INTRODUÇÃO

Ao tomar o contexto social que considera as particularidades da pessoa com deficiência, em desacordo com os padrões de normalidade, surge a necessidade de exemplificar determinações das conjunturas específicas do empoderamento do indivíduo, baseado na ampliação do conhecimento próprio e coletivo. Neste sentido, deve prevalecer a integração dos direitos reafirmados por décadas, permitindo que todos os seres humanos tenham as mesmas oportunidades de progressão, respeitando as individualidades de identidade.

O presente estudo trata-se de ensaio teórico, conceituado por Meneghetti (2011, p.321) como mantenedor da “relação permanente entre o sujeito e objeto, um vir a ser constituído pela interação da subjetividade com a objetividade dos envolvidos”, estabelecendo-se como critério seletivo para utilização e escolha das obras àquelas que foram incluídas bibliografia para o fomento do curso de Graduação Lato Sensu em Educação Diversidade e Redes de Proteção Social - Universidade do Extremo Sul

Catarinense UNESC, entre os anos de 2014 e 2016. Focado na pessoa com deficiência física, o estudo considera conceitos históricos e epistemológicos, (brasileiros e globais), baseando-se fundamentalmente em delimitar pressupostos e preceitos de preconceito, estereótipos e discriminação, com vistas à manutenção de direitos, buscando elaborar um apanhado baseado em conjecturas jurídicas e convívio social.

O processo de exclusão da pessoa com deficiência é antiquíssimo, limites e barreiras pressupostas socialmente inabilitaram e continuam marginalizando e privando à pessoa com deficiência de sobrepujar suas inabilidades apresentando capacidades e potencialidades, resgatando direito humano e pleno desenvolvimento e acesso a recursos da sociedade. (MACIEL, 2000)

Nossa realidade atual discriminatória é pressuposto à reflexão e mudanças. Movimentos nacionais e internacionais formulam consenso visando formatação e políticas públicas aplicáveis as pessoas com deficiência, e que realmente as considerem em primazia, protagonistas de seus próprios direitos.

A constituição federal de 1988, em seu texto trata que todo poder emana do povo, destinando-se a assegurar exercício de direitos sociais e individuais, liberdade e segurança, bem estar e desenvolvimento da igualdade e justiça, em uma sociedade fraterna e pluralista, sem preconceitos com harmonia social e comprometimento.

O ponto suscitado é a imersa luta da pessoa com deficiência de auto-integração dos direitos pressupostos constitucionalmente. A falta de conhecimento social justapõe a pessoa com deficiência a uma margem superficial de peso, ou problema e ações de omissão, estereotipadas e preconceituosas. A dificuldade da promoção da sensibilização é acentuada, visto a busca do empoderamento do indivíduo e a afirmação de seu direito como cidadão. (MACIEL, 2000)

A discussão aqui apresentada terá como base os conceitos sobre pessoa com deficiência, deficiência física, empoderamento, alteridade social, identidade e autoafirmação dos direitos, entre estereótipos de preconceitos, baseados em textos de Lígia Assumpção Amaral, Luiz Alberto David Araújo, Apolônio Abadio do Carmo, Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire, Tomaz Tadeu Silva, entre outros autores que permeiam direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência, e por muitos não acessados, infringidos por barreiras impostas diariamente, conceituando a abrangência da continuidade da fragilização em ações consistentes à luz de um quadro excludente.

Pontualmente, a atenção dispensada é vista pela contribuição do aumento de conhecimento viável à pessoa com deficiência de possibilidade de acesso e afirmação de seu lugar na sociedade, conceituando suas potencialidades e impondo orgulho da exposição de sua diversidade.

A afirmação da identidade da pessoa com deficiência à luz de seu empoderamento traz à tona dizeres rígidos de afirmação. A admissão da desumanização como vocação histórica, para que os oprimidos se levanten e deixem de hospedar seus opressores em nossa ordem social injusta, de forma que a liberdade seja o ato responsável de quem a faz. (FREIRE, 1974)

Em dias atuais, torna-se necessário assumir e integrar características específicas da identidade da pessoa com deficiência, pressuposto ao reconhecimento de capacidades em equidade social.

Este artigo está estruturado nos seguintes subtítulos: Visão histórica e nomenclatura da pessoa com deficiência; Delimitação, conceitos e definição de deficiência física; O medo da desigualdade e a pessoa com deficiência; A pessoa com deficiência física: da crise da identidade contemporânea ao empoderamento; Defesa dos direitos das pessoas com deficiência, adquiridos e reafirmados – auto-integração dos direitos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 VISÃO HISTÓRICA E NOMENCLATURA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Como objeto de estudo, o tema pessoa com deficiência não é considerado inovador. Porém, seus direitos e proteção constitucional e fatores associados são bases de estudos na contemporaneidade devido ao agravamento de índices decorrentes de duas guerras mundiais. (CORDE, 1997)

Encontram-se relatórios literários de pessoas com deficiência desde tempos remotos, como na mitologia grega e romana, pressuposto que a afirmativa torna-se frequente em termos históricos após a volta de soldados veteranos, em sua maioria com deficiências adquiridas por ferimentos. (CASTRO, 2008)

No Brasil, em períodos pré-colonial e imperial, acentuava-se raríssimo histórico de pessoas com deficiência, conceituando que nos mínimos casos eram decorrentes de

guerras ou acidentes na selva. Deficiências físicas de origem congênitas não foram relatadas, entretanto destacava-se culturalmente o sacrifício no nascimento. (CARMO, 1994)

Na época, ressaltavam-se doenças comuns à carência nutricional, responsáveis por anomalias na população branca, porém “é necessário ressaltar, também, que o significativo contingente de escravos inválidos, encontrados nesta época, eram vítimas dos maus tratos, castigos físicos ou acidentes de trabalho dos engenhos ou lavouras de cana”. (CARMO, 1994, p.27)

Permeando período entre o século XVIII até meados do século XIX a visibilidade destinada à pessoa com deficiência é tenuamente acentuada, com a criação de instituições que serviam de depósitos, com condições precárias e sem atendimento necessariamente especializado. A fim de evitar a propagação da segregação, cem meados do século XX criam-se as escolas de educação especial. (ZAVREZE, 2009)

Em meio a lutas de garantia por direitos, a educação proposta era direcionada à confecção de trabalhadores para postos específicos, relegados à postos operacionais. (BIANCHETTI, 1998)

Considerando que o processo de incapacidade relevante à invalidez gera perdas econômicas, países como os Estados Unidos, contabilizaram cerca de U\$4 bilhões de gastos na área da saúde, já no Brasil, o Ministério da Saúde aponta gastos de 1,14 bilhões no ano de 2005 com aposentadorias por invalidez. (CASTRO, 2008)

O importante a ser exemplificado nos países em desenvolvimento, como o Brasil, os índices proporcionais de pessoas com deficiência pode atingir em média 20 por cento, e considerando amplamente efeitos adversos e restrições, pode-se mensurar que 50 por cento da população sofre com a falta de acesso a direitos básicos pressupostos as pessoas com deficiência. (CORDE, 1997)

Transcorrendo do início do século XX até dias atuais, no Brasil, não é presenciável, levando em conta situação social e atendimentos relacionados à saúde, a melhora do cenário geral para a pessoa com deficiência (CARMO, 1994). Além de valores materiais, busca-se pesquisar aprofundar acerca do tema para a condução de medidas que influenciem beneficentemente e auxiliem no processo de desenvolvimento holístico da pessoa com deficiência, sendo um tema que não se encerra.

Recorrente ao acesso e utilização de direitos básicos ao ser humano, a preocupação tendencial surge em raízes de movimentos sociais, que reivindicam igualdade e buscam expressão e reconhecimento por parte das autoridades. Esta tendência reforça-se no Brasil, em termos da elaboração de projetos de leis que garantam direitos específicos a esta parcela da população. (CASTRO, 2008)

Tendo em vista a nomenclatura utilizada até então na presente revisão bibliográfica, torna-se aceitável como forma de exemplificar a conjectura de composição da terminologia *Pessoa com Deficiência*, conceituando e delimitando de forma justa a denominar o objeto de estudo.

O tema abordado para designar a *Pessoa com Deficiência* não é novo, porém seus preceitos de identidade vêm sendo constantemente evidenciados, buscando-se obter nomenclatura de forma mais adequada.

Para compreender a nomenclatura utilizada atualmente é preciso trazer à tona as diretrizes históricas da legislação que apresentam diversas nomenclaturas, nacionais e estrangeiras, conceituando as pessoas com deficiência diversamente como “indivíduos de capacidade reduzida”, “minorados”, “impedidos”, “descapacitados”, “excepcionais”, entre outras, chamando atenção que o termo “deficiente” era até então o mais utilizado. (ARAÚJO, 1997 apud GONÇALVES, 1979)

A proteção das pessoas com deficiência datada da Constituição nacional de 1967 e na emenda constitucional nº12 de 1978, nomeada em momento conceitual, e caracterizava a padronização do termo, porém não foi incorporada ao texto, e sim subjugada ao final, seria como se o texto não tivesse encontrado espaço para a tutela das pessoas com deficiência. (ARAÚJO, 1997)

Araújo (1997) considera que algumas terminologias abordam incapacidades, além de outras conceituarem a suavização do problema. O Termo “deficiente” é mais incisivo levando diretamente ao centro daquilo que deve ser estudado, só deve-se ressaltar a utilização da palavra “portador”.

A terminologia “portador” pondera que a pessoa deva portar algo, geralmente relacionado a um peso frequentemente associado a doenças. Importante acentuar-se que a deficiência difere da doença, em via de regra, firma-se a forma adequada de nomenclatura atual, tratada como Pessoa com Deficiência, sem necessidade de alteração do texto constitucional, via utilizável em conteúdo jurídico. (FÁVERO, 2007)

Torna-se necessário Delimitar o universo desta revisão bibliográfica, para fins de exemplificar conceitos determinantes relacionados às definições sobre os conceitos da Pessoa com Deficiência Física, enfocando variáveis diretas à Deficiência Física.

2.2 DELIMITAÇÃO, CONCEITO E DEFINIÇÃO DA DEFICIENCIA FÍSICA

Não existe consenso entre o que pode ser considerado ou não a deficiência, em termos quantitativos, e suas determinações que influenciam diretamente o indivíduo, submetendo-se a pessoa com deficiência como objeto de pesquisa. No entanto, ainda no Brasil, por poucas vezes esta população é apontada como tema de estudo específico relacionado à resultado de injustiça social e falta de acesso a direitos básicos. Existe uma visão simplista que determina a deficiência como uma tragédia pessoal, baseada em uma cultura de normalidade classificando os seres humanos em categorias artificiais (FARO, 2014).

Conceitos de “normalidade” e “anormalidade” são presumidos e utilizados frequentemente no seio social, porém em termos, os indivíduos associam estes conceitos claramente baseados em cultura própria e consideram pessoas diferentes para exemplificar tais conjecturas (CARMO, 1994).

O critério de delimitação, para montagem do estudo revisional, elencou considerar informações relevantes à pessoa com Deficiência Física. Fávero (2007, p.24) ressalta que “deficiência física não é gênero do qual as demais deficiências são espécies”.

Salva esta questão o Decreto Nº 5.296, de 2004, que aponta:

Deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Pessoas com deficiência, sujeitadas às diversas considerações, expostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1976, a definição não contempla as complexidades das diversas deficiências, assim constata que a Classificação Internacional de Doenças (CID), torna-se rasa. Posteriormente, e então baseando-se nesta, que delimita

um modelo biomédico, esquadrinha-se termos de publicações para uma nova classificação específica, volta especificamente em um plano terapêutico individualizado a *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, (ICIDH) elucubrando especificidades das deficiências. (FARO, 2014)

Carmo (1994) aponta para a complexidade de estabelecer critérios específicos para entendimento da deficiência de forma geral, destacando o caso da deficiência física, não atingindo assim conclusão específica de cunho discurso/realidade.

A implantação da ICIDH trouxe à tona uma proposta exemplar, porém linear, efetivando a cultura baseada nos estudos, debates acirrados e divergências, que geraram a sua reformulação em 1990, tendo seu texto finalizado em 2001, e considerando por fim a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, CIF (FARO, 2014). A Organização Mundial Da Saúde, OMS (2008, P.13), acentua que:

O objetivo geral da classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada e uma estrutura que descreva a saúde e os estados relacionados à saúde. Ela define os componentes da saúde e alguns componentes do bem estar relacionados à saúde, tais como educação e trabalho.

Complementando-se permanentemente uma à outra, CID e CIF mantêm transponível inócua visão mais social da Deficiência, considerando não desbancar o padrão biomédico, linear de determinação da patologia ou relação direta para a aquisição da deficiência física, e sim contemplar todas as desvantagens de domínio relacionados à diminuição da funcionalidade e saúde do indivíduo com deficiência Física. (FARO, 2014)

O CIF torna-se instrumento fundamental para avaliação da funcionalidade e classificações *in loco* da deficiência física, trazendo em seu texto contribuições advindas das pessoas com incapacidades e de suas organizações. Isso denota fator multidimensional à pessoa com deficiência física em impacto ambiental e contexto individual, fatores que são relevantes e influenciam no funcionamento do ambiente social em si e que contribuam para diminuir barreiras enfrentadas cotidianamente pelas pessoas com deficiência.

Importante destacar que o CIF, de forma alguma denota uma classificação de pessoas e sim, revela características de saúde que, associadas contextos diversos produzem a incapacidade, não devendo os indivíduos ser reduzidos em termos de suas

deficiências, nem abordados com desigualdade (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2008).

2.2.1 O Medo Da Desigualdade e a Pessoa com Deficiência

Socialmente pressupõe-se o medo das desigualdades. Constantemente criam-se padrões, estes agrupando e normalizando indivíduos, que em sua maioria transpõem suas identidades para pertencer a um grupo em que todos possuam as mesmas características. Avançando profundamente, consideramos que devemos exaltar nossa diversidade e que possuímos uma tábula não rasa, para prevalecer a escrita de talentos, habilidades, diferenças. (PINKER, 2004)

As condições dos relacionamentos pessoais e sociais transpõem o medo da desigualdade, conduzindo a males como ao preconceito, darwinismo social e eugenia.

Existe uma teoria conceituada por Pinker (2004), que caracteriza a moral doutrinária da tábula rasa nascente de fatos concretos. Matematicamente zero é igual a zero, uma página em branco é uma página em branco, portanto traz a visão de que todos somos tábulas rasas.

Sem capacidade ao aceite da diversidade, mudanças ou progressões, uma visão focada caracteriza a discrepância de indivíduos em detrimento de outros, levando a meios de discriminação, estereótipos e preconceitos.

Pereira et.al (2003, apud ALLPORT, 1954) explica que, a definição grifada para preconceito é explicitada como uma atitude negativa relacionada a uma pessoa, baseada na crença de que ela possua as características negativas atribuídas a um determinado grupo. Justapõe que existe *normalidade no prejulgamento*, e que são capacidades naturais e comuns da mente humana, salientando assim, condições diferentes a um determinado grupo.

O preconceito interpõe que grupos de pessoas são biologicamente diferentes, racionalizando a discriminação e a distinção de outros indivíduos. (PINKER, 2004). O delinear do estereótipo é um fenômeno social, baseado na diferenciação intergrupar, que envolve processos cognitivos e concretiza viés determinante dos preconceitos derivados na identificação das diferenças advindas do outro. (PEREIRA et.al, 2003)

O preconceito advém de um processo conhecido como Darwinismo social, que pressupõe questões inatas, justificando que as diferenças não podem ser atribuídas à discriminação, pois são herdadas, facilitando o processo de oneração da vítima. Eugenicamente caracteriza-se pela atribuição de fator biológico superior a um determinado grupo de pessoas, desagregando valor de indivíduos que são considerados pelo grupo eugênico como diferentes.

Existem correntes que defendem que processos discriminatórios estão enraizados menos flagrantes e mais encobertos. As novas teorias sobre o preconceito apontam diferentes tipos, como o racismo moderno (PEREIRA et.al 2003 apud MCCONAHAY, 1986), o racismo simbólico (PEREIRA et.al 2003 apud KINDER&SEARS, 1981), o racismo ambivalente (PEREIRA et.al 2003 apud KATZ &HASS, 1988) e o racismo sutil (PEREIRA et.al 2003 apud MEERTENS&PETTIGREW, 1995, 1999).

Fávero (2007) conceitua que existe uma certa tutela sufocante, que atenua formas concretas de preconceitos, eximindo a pessoa com deficiência física de participar de certas atividades visando seu próprio bem e impedindo de fruir e gozar de seus direitos.

Enraizado na sociedade, o estereótipo grifado em vias do preconceito considera a priorização de alguns indivíduos em detrimento de outros, considerando e classificando variações da espécie humana.

Porém perde-se o fato de que “em todas as espécies existe variabilidade genética, mas o *homo sapiens* está entre as menos variáveis”. (PINKER, 2004, p.201). Em suma, o grau de variação genética encontrado entre os seres humanos é muito pequena. Ainda que as diferenças sejam discerníveis, podemos facilmente descartar os espectros do preconceito e discriminação, darwinismo social e eugenia, uma vez que o segredo está em distinguir fatos biológicos de valores humanos. (PINKER, 2004)

Pinsky&Eluf (1993, p.7), trazem nos prelúdios de sua publicação dizeres que “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] promover o bem para todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Portanto, eximir distanciamentos e tomar consciência de sua identidade é pretexto para a busca da autoafirmação como pessoa com deficiência física em vista do seu empoderamento.

2.3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: DA CRISE DE IDENTIDADE CONTEMPORÂNEA AO EMPODERAMENTO

De acordo com a Declaração Universal De Direitos Humanos, em seu Art.1: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e Consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Liberdade e igualdade a todos, sem qualquer distinção normalizadora ou eugênica, pressuposta em padrões estabelecidos de forma a desagregar valor às pessoas com deficiência física. A promoção do respeito à diversidade humana rompe barreiras de preconceito e discriminação, legitimando a identidade dos indivíduos em suas diferenças e a incorporação de identidade de pessoa com deficiência física.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, [...] os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Art.1, CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA)

As barreiras para a participação plena se resumem nos desafios diários em relação ao meio onde a pessoa com deficiência está inserida. Barreiras arquitetônicas, sociais, individuais influenciam ao ponto de aumentar ou diminuir a qualidade de vida da pessoa com deficiência física. Impostas e em vezes intransponíveis pressupostas, as barreiras, são peças chave para que a pessoa com deficiência considere sua estagnação ou evolução como indivíduo em equidade.

Pode-se elaborar uma concepção dos fatores contextuais justificada pelo histórico da pessoa com deficiência, considerando seu estilo de vida baseado nos fatores ambientais e pessoais, e assim verificar o quão impactante as condições do meio influenciam nas suas habilidades em prevalência aos estados de saúde (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2008).

Por muitos, a falta de acesso a direitos básicos e legitimação justifica-se por fatos como atitudes pessoais, individuais e sociais, enfrentamento de barreiras ambientais, entre outros que se posicionam extremantes dificultosas para que pessoa com deficiência física possa assumir postura a trazer índices de resiliência para assumir sua identidade. “A



identidade é marcada pelas diferenças, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras” (SOUZA 2000, p.10).

Nascemos com infinitas diferenças, estas acentuando-se ou modificando com o passar do tempo e crescimento do indivíduo, não existindo diferenças melhores ou diferenças piores, somente o que existe é diversidade humana. (CORAG, 2011)

Cenas edificadas justapostas socialmente conceituam desigualdades embasadas nas diferenças dos outros indivíduos. Conceitos próprios, territoriais e históricos, um tanto quanto engessados, caracterizam aquele indivíduo fora dos padrões impostos, gerando a luta do Deficiente Físico por protagonismo de sua própria vida. Portanto “é necessário enfocar a capacidade das pessoas com deficiência e não suas limitações”. (BRASIL, 1996)

Assumir suas diferenças é preservar sua identidade, é progredir e crescer como ser humano e em se tratando da pessoa com deficiência, o traço linear é incisivo, ao ponto de envolvimento de produção de bem social e empoderamento. Green (2009) conceitua empoderamento como uma perspectiva baseada nas possibilidades reais que a pessoa direciona suas influências para alcance direto do rumo que sua vida seguirá. É a busca da pessoa com deficiência em combater a vulnerabilidade criada socialmente, em vias de regra podendo criar ativos que auxiliem na superação e administração de situações de estresse que as impedem de alcançar progressão.

É importante frisar, de acordo com Boaventura (2003, p.56), que “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza”.

Para Pinker (2004, p.205 apud MAYR, 1963) “A igualdade, a despeito da não-identidade, é um conceito um tanto refinado e requer um desenvolvimento moral do qual, muitos indivíduos parecem ser incapazes. preferem negar a variabilidade humana e equiparar igualdade e identidade”.

Dentro da produção social, positivamente a identidade é uma característica independente, e em percepção é auto referida. Considerando a minha identidade parte da normalidade explícita, a diferença apresenta-se como aquilo que o outro possui, tornam-se então identidade e diferença auto referenciadas. (SILVA, 2000)

Historicamente, as pessoas com deficiência física buscam diretrizes éticas para reafirmar seus direitos humanos, caracterizados àqueles inerentes à condição humana,



num processo de luta constante de afirmação de identidade e defesa da integração efetiva dos direitos. Ainda se lida com a autoafirmação destes direitos por parte da pessoa com deficiência física, palavras pouco anexadas a um cotidiano social ainda bastante excludente, no qual a luta é para manter e não retroceder na defesa dos direitos adquiridos.

2.4 DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIENCIA, ADQUIRIDOS, REAFIRMADOS E A AUTO-INTEGRAÇÃO DOS DIREITOS

Durante o vislumbre do reconhecimento de direitos como cidadãos, as pessoas com deficiência vêm ao longo do tempo travando batalhas de valorização, integração e auto-integração destes direitos em conjunto às rupturas dos paradigmas pressupostos para afirmação social.

Fávero (2007) acentua que como qualquer outro ser humano, as pessoas com deficiência têm o direito de não serem discriminadas e se sentirem incluídas. Em foco fundamental, esses direitos afirmam-se no preceito da dignidade baseado na busca da eliminação da discriminação.

Na busca incessante de garantias da reafirmação dos direitos da pessoa com deficiência, em 1994, a declaração de Salamanca direciona à luz do:

Envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e reconhecendo, como prova desse envolvimento, a participação activa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial.

Após lutas constantes de afirmação, promulga-se recentemente em 06 de julho de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o celebrado Estatuto da Pessoa com Deficiência, que traz em seu primeiro Artigo, a necessidade de “normatizar, instituir e assegurar promovendo em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais na busca de inclusão social e cidadania”.

Através do Estatuto da Pessoa com Deficiência ressalta-se a auto-integração e reafirmação dos direitos básicos e inerentes às pessoas com deficiência física, mas visto

que ainda existe uma restrição ao trato da pessoa com Deficiência Física, considerando complexa a sua indexação e aplicação plena.

É inegável o avanço, quando se vê o reconhecimento da Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência como tendo status constitucional. Todavia, apesar do aparente progresso, trata-se de um reconhecimento insuficiente e mal fundamentado, no qual transluz o próprio escrever certo por linhas tortas. (MOREIRA, 2014, p. 267)

O novo entendimento do pensar sobre a pessoa com deficiência cultivou um novo olhar direcionado, tanto pelo indivíduo quanto pelas famílias e sociedade, empoderando as pessoas com deficiência de modo a reivindicar seus direitos de cidadãos para garantir igualdade de condições aos demais, além de impelir a comunidade e Estado modificação de comportamentos e atitudes em relação às necessidades elencadas de acesso a direitos básicos (ARAÚJO, 2006)

Mas este novo pensar não garante acesso à complexidade contemporânea da auto-integração, marcada pela falta de uma pré-compreensão constitucional e adequada dos direitos fundamentais. (MOREIRA, 2014). Cabe grifar a luta e busca da equidade em defesa:

Da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação podem sim, assumir, a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos ou à recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de direitos de cidadania ou pela exigência de cidadania. Ela pode tomar a forma de defesa e promoção de quadros normativos alternativos [...] de resolução de conflitos ou de exigência de integração plena como cidadãos no espaço do Estado-nação e de acesso, sem discriminações, à justiça oficial, estatal. (BOAVENTURA 2003, p.43)

Desta forma, torna-se importante, transpor mesmo que de maneira rasa, a listagem de direitos pressupostos às pessoas com deficiência, inerentes a prospecção do empoderamento de uma vida digna baseado na alteridade da sociedade. Fávero (2007) lista uma série de direitos fundamentais como o Direito à Educação, do ensino infantil, fundamental, direitos de matrícula, educação especial; Direito à Saúde; Direito ao Trabalho, formas de colocação no mercado de trabalho, especialização, Quotas, direitos trabalhistas; Direito ao Lazer, à Acessibilidade e à Informação; Direito aos Benefícios Pagos pelo INSS, Prestação Continuada, Previdenciários; Direito a Alimentos; Direito à Herança; Direito à Interdição além de outros direitos previstos e isenções.



Tendo em vista perpetrar e defender direitos das minorias excluídas de acesso a direitos básicos mantêm-se conteúdos de documentos nacionais e internacionais que possam garantir a redução da segregação das pessoas com deficiência física.

A multiplicidade de manifestações individuais e coletivas, desigualdades e contradições que são a origem de discriminações, preconceitos, intolerâncias, estereótipos, estigmas ou etnicismos. As ideologias cristalizam diversidades e antagonismos. (BORNIA, 2007, p.161)

O processo de desmarginalização da pessoa com deficiência deve-se tornar parte integrante de planos nacionais. Em seu bojo de equiparação social, considerando que a inclusão social na verdade pode-se tornar medida de ordem econômica, uma sociedade inclusiva tem compromisso não só com as pessoas com deficiência, e sim com todas as minorias, ampliando a gama de cidadãos produtivos, e em primazias conscientes de seus direitos e deveres, suprimindo custos sociais. (MACIEL 2000)

3 METODOLOGIA

Este estudo aqui apresentado trata de conceitos sobre pessoa com deficiência, deficiência física, o medo da desigualdade a crise de identidade contemporânea, além da busca pelo empoderamento e a defesa dos direitos destes sujeitos, baseados em textos de diversos autores que permeiam direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência, e por muitos não acessados, infringidos por barreiras impostas diariamente, conceituando a abrangência da continuidade da fragilização em ações consistentes à luz de um quadro excludente.

Contextualização geradora de artigo de conclusão de Pós Graduação *Latu Sensu* em Educação Diversidade e Redes de Proteção Social - Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC, 2016.

É um estudo que se baseia no pressuposto de uma investigação bibliográfica, que segundo Carvalho et al., 2004, problematiza a partir de referências publicadas, analisando e discutindo as contribuições culturais e científicas a partir de trabalhos pertinentes com o assunto explorado.

4 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Em dias atuais, relações interpessoais baseadas em padrões normativos estão enraizadas no seio social e devem ser refletidas por meio da influência posterior na vida de outros indivíduos. Visto a inadmissibilidade de ações pressupostas que determinam discriminação, o foco específico a ser considerado seria a extinção do preconceito, assim corroborando ao preceito de que a liberdade de um indivíduo limita-se onde inicia a do outro indivíduo.

Defender estes preceitos é uma luta diária e perceber todas as mazelas do diferente é por muitos um processo doloroso. É uma legitimação extenuante, luta decorrente da subalternização e desigualdade a ser travada diariamente pela Pessoa com Deficiência.

Importante ressaltar que são limitadas as noções de auto-integração dos direitos, a amplitude e divulgação dos pontos cruciais para que Pessoa com Deficiência Física conheça o que está alcançável, pois atingir equidade perante outros indivíduos da sociedade é algo fascinante. A evolução é vista, porém lenta e exaustiva. Mas, existe a esperança que tempos de afirmação e manutenção da equidade estejam próximos.

Em suma, todos nós, encontramos percalços neste longo caminho da “superstição à ciência” e conhecemos, em maior ou menor escala, a evolução dos conceitos referidos às pessoas com deficiência. Enfatiza-se a temática de que nos tornemos agentes que dissipem a teoria entre crocodilos e avestruzes.

Como fundados castelos de crocodilos criam para a pessoa com deficiência um abismo, simbolizado por fossos repletos de crocodilos, que na atualidade estigmatiza-se com preconceitos e estereótipos. Tal qual o avestruz, a pessoa com deficiência, sem conseguir explorar o acionamento de mecanismos de defesa diante dos crocodilos, enfia a cabeça na areia como uma possibilidade psicológica de fuga, sem efetivamente encontrar meios de reafirmar seus direitos perante a sociedade, como afirma Amaral (1998).

Em meio a complexa teia de relações sociais que refletem a simplista visão de mundo, são necessários olhares atentos para não sermos absorvidos por atitudes normalizadoras e excludentes, de modo a não descontextualizar a pessoa com deficiência física em suas infinitas qualidades, moldando-a àquela imagem retilínea que queríamos formar dela.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In AQUINO, JulioGroppa (org). **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e Práticas**. São Paulo. Summus Editorial, 1998.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A Proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1997. – 122p.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Defesa dos Direitos das pessoas Portadoras de Deficiência**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. FREIRE, Ida Maria. (Org.) **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998. p.21-51.

BORNIA, Josiane Pilau. **Discriminação, preconceito e direito penal**. Curitiba, PR: Juruá, 2007. 177 p. ISBN 9788536216812 (broch.)

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1997. 70 p. Disponível em :<>. Acesso em : 18 set.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: A sociedade Brasileira Cria “Recupera” e Discrimina**. Brasília: Secretaria de Desportos/PR, 1991, 230p.

CASTRO, S. S. de; CESAR, C. L. G.; CARANDINA, L.; BARROS, M. B. A.; ALVES, M. C. G. P.; GOLDBAUM, M. Deficiência visual, auditiva e física: prevalência e fatores associados em estudo de base populacional. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 24(8): 1773-1782, ago., 2008.

CARVALHO, Daniel; CARNEIRO, Rafael; MARTINS, Helen Fernanda Alves; SARTORATO, Eduardo. **Pesquisa Bibliográfica**. Goiânia, 16 jun. 2004. Disponível em: <http://pesquisabibliografica.blogspot.com.br>. Acesso em 28 de julho de 2017.

Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

DE SALAMANCA, Declaração; DA ACÇÃO, Enquadramento. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. **Salamanca**, 1994.

Dicas de Convivência com Pessoas com Deficiência. Publicação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul em parceria com a Faders. Corag, Porto Alegre 2011.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade**. Rio de Janeiro: WWA – Ed., 2004. 334p.

FARO, Julio Pinheiro. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Abordagem Seniana das Capacidades: Uma Leitura Sobre a Concepção de Deficiência. **Revista de Direito Constitucional e Institucional**, São Paulo, v22, n-8, Setembro de 2014, p143-160.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1974. 218 p. (Ecumenismo e humanismo v. 16)

GREEN, Duncan, 2009. **Da pobreza ao poder: como cidadãos ativos e os Estados efetivos podem mudar o mundo**. São Paulo: Cortez

Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência – Estatuto da Pessoa Com Deficiência.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **"Portadores de deficiência: a questão da inclusão social."** *São Paulo em perspectiva* 14.2 (2000): 51-56.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. What is a theoretical wssay? Response to prof. Kazue Saito Monteiro de Barros and prof. Carlos Osmar Bertero. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 343-348, 2011.

MOREIRA, Nelson Camatta; TAROCO, Lara Santos Zangerolame. O potencial integrador dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos ou como repensar o mito da "auto-integração" do direito: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, São Paulo, v. 22, n. 88, p. 239-271, set. 2014. Disponível em: <>. Acesso em: 12 nov.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. . **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: EDUSP, 2003. 325p. ISBN 9788531407840 (broch.)

PEREIRA, Cícero; TORRES, Ana Raquel Rosas; ALMEIDA, Saulo Teles. **Um Estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial**. Universidade Católica de Goiás. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(1), pp. 95-107.

PINKER, Steven. **Tábula Rasa: a Negação Contemporânea da Natureza Humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 684p.

PINSKY, Jaime; ELUF, Luiza Nagib. **Brasileiro (a) é assim mesmo: cidadania e preconceito**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1993. 112 p. (Vivendo a história

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade**. Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.



SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença** – perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. **"A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão."** *Psicologia. PT: o portal dos psicólogos, Portugal* 1.1 (2009).