



Revista  
**Ponte.com**  
Faculdade Sinergia

VOLUME 7 - NÚMERO 9 - JAN./JUN. – 2016

ISSN 1807.2712

# EXPEDIENTE

## Equipe Editorial

### Editora da Revista

Profª Cristiana Rennó D'Oliveira Andrade

### Comissão Editorial da Faculdade Sinergia

Profª Adriana Macarini

Profª Ana Paula Colzani

Prof. Elvis Roni Bucior

Profª Marinez Panceri Colzani

Profª Marlete dos Santos Dacoreggio  
(Presidente)

## Equipe Técnica

### Revisoras de Texto

Profª Nalba Lima de Souza

Profª Viviane Frainer

### Bibliotecária

Elem Rose Escalissi Damasceno

### Suporte de Comunicação e Marketing

Fabio Bucior

### Suporte Técnico

Ismael Carlos dos Santos

Catálogo na fonte elaborada pela Bibliotecária - Elem Rose Escalissi Damasceno - CRB 14/1210

Revista Ponte.com Sinergia/ Sinergia Sistema de Ensino - v.1, n.1, jul./dez. (2004) - Navegantes: Faculdade Sinergia, 2004- . v.

Edição revisada e atualizada - 2018

Semestral

ISSN 1807-2712

1. Ensino superior. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. I. Sinergia Sistema de Ensino.

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	370
2. Ensino superior	378

## ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Av. Prefeito Cirino Adolfo Cabral, 199, Bairro São Pedro, Navegantes-SC. CEP 88.370-053.

Fone: (47) 3342.9700

E-mail: revistaonline@sinergia.edu.br

**PERIODICIDADE:** Semestral

Ano 2016 – volume 7 – número 9 – jan./jun.



## **A INSTITUIÇÃO**

O Sinergia Sistema de Ensino Ltda., mantenedora da Faculdade Sinergia (cursos de Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Direito, Pedagogia e Tecnologia em Logística) e também do Colégio Sinergia, é autorizado pela Portaria de Recredenciamento n.º 1.424 de 10/10/2011, tem seus atos constituídos, registrados pelo CNPJ 04.220.662/0001-28 e está localizado na Av. Prof. Cirino Adolfo Cabral, 199 – Bairro São Pedro – Cx. Postal 53 – CEP: 88.370-053 – Navegantes – SC, Fone: (0xx47) 3347-9700 – Fax: (0xx47) 3342-9723.

**Diretor Geral da Faculdade Sinergia**  
Prof. João Batista Matos

**Vice-Diretor Geral da Faculdade Sinergia**  
João Marcos Matos

# Revista Ponte.com

## Faculdade Sinergia

### Seção de Artigos

A Revista de produção científica da Faculdade Sinergia é intitulada Revista Ponte.com, com registro no IBICT – ISSN 1807-2712.

O conteúdo apresentado na referida seção é de inteira responsabilidade de seus autores.

## EDITORIAL – NONA EDIÇÃO

A presente edição trata única e exclusivamente a respeito da prática docente em instituições de ensino superior, com relevantes contribuições a respeito de desenvolvimento de habilidades-chave, competências cognitivas e pedagógicas inerentes ao cargo de professor do ensino superior.

Nesse sentido, procurou-se selecionar reflexões sobre o papel do docente, relatos sobre experiências profissionais a partir da vivência de práticas educacionais próprias para o ensino superior.

São inúmeras as questões envolvendo a seleção de boas práticas pedagógicas presentes na educação superior e a relação que as mesmas mantêm com a docência.

Assim sendo, destacamos as suas condições de produção, bem como de formação do corpo docente, não só em conformidade com o mercado de trabalho, mas também com as necessidades da formação exigida pelo MEC a cada curso superior.

Analisa-se, também, nesta edição, o impacto das políticas públicas na configuração das práticas acadêmicas de caráter pedagógico, acadêmico e administrativo.

Discutiram-se, portanto, questões relacionadas com a formação dos docentes da educação superior, defendendo-se a importância da pesquisa, aqui relacionada como ponte epistemológica de disseminação de boas práticas.

Demonstraram-se, também, processos compartilhados e novos mecanismos de produção de conhecimento como, por exemplo, o impacto da tecnologia de informação no processo de ensino-aprendizagem.

Consequentemente, nossa revista eletrônica procurou reunir excelentes artigos, cada um discutindo suas práticas referentes a diversos segmentos da docência no ensino superior com artigos de pós-graduação *lato sensu*, do curso nesta área de referência.

## SUMÁRIO

**A DIDÁTICA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO UNIVERSITÁRIO DOS PROFESSORES SEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AOS DESAFIOS DA TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO** ..... 7  
SOUZA, Mário Henrique de..... 7  
DACOREGGIO, Marlete dos Santos..... 7

**A PRÁTICA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**..... 18  
CORREIA, Regina Célia..... 18  
DACOREGGIO, Marlete dos Santos..... 18

**AS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - O OLHAR DAS ACADÊMICAS FORMANDAS** ..... 31  
DAGNONI, Ana Paula Rudolf..... 31  
DACOREGGIO, Marlete dos Santos..... 31

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS MÉTODOS DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PROPOSTAS PARA O EGRESSO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO** ..... 41  
..... 41  
BUCIOR, Elvis Roni..... 41  
MOSER, Giancarlo..... 41

**UMA PROPOSTA INTERATIVA E DIALÓGICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS PALAVRAS HOMÔNIMAS E PARÔNIMAS**..... 67  
SOUZA, Nalba de Lima..... 67  
DACOREGGIO, Marlete dos Santos..... 67

## A DIDÁTICA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO UNIVERSITÁRIO DOS PROFESSORES SEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AOS DESAFIOS DA TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO

SOUZA, Mário Henrique de.<sup>1</sup>  
DACOREGGIO, Marlete dos Santos.<sup>2</sup>

### RESUMO

A expansão do ensino superior no Brasil é uma realidade, principalmente graças a instalação de diversas universidades, centros universitários e faculdades espalhadas pelo país, o que inexoravelmente gera demanda por novos professores que atendam a demanda das instituições. É neste contexto que nos propomos a efetuar algumas reflexões a respeito da didática contemporânea no ensino universitário dos professores sem formação pedagógica frente aos desafios da tecnologia de informação. A questão central desta discussão foi: como deve o professor, sem formação pedagógica, lidar, ou mesmo competir, com as tecnologias da informação? Assim, na busca de algumas respostas, foi definido como objetivo geral: reconhecer possíveis adequações pedagógicas que contribuam para que o professor saiba lidar com as tecnologias da informação frente aos desafios da sala de aula. O estudo se justifica por sabermos que, embora o mercado possua profissionais capacitados em suas respectivas áreas de conhecimento, dotados de especializações, mestrados e doutorados, é comum que, grande parte destes professores, não possuam conhecimento didático específico. A relevância do estudo encontra-se em chamar a atenção de colegas professores, da necessidade de pensar e aplicar um modelo didático facilitador ao professor na abordagem a ser adotada com cada tipo de turma e aluno, de modo que questões como a tecnologia da informação não prejudiquem o desempenho da relação ensino aprendizagem, mas que, ao contrário, possam convergir para a consecução dos objetivos educacionais traçados. Os resultados nos mostraram que, além de uma melhor formação acadêmica do professor, na aplicação de técnicas pedagógicas contemporâneas descentralizadoras e participativas, que ele estimule a participação efetiva do aluno na relação ensino e aprendizagem, para que as partes interajam objetivando a ampliação do conhecimento.

**Palavras-chave:** Didática. Formação pedagógica. Tecnologia da informação.

### INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, além de propiciar um grande número de vagas para novos estudantes, por força da consequência, gerou também a necessidade da contratação de novos professores. Entretanto, por vezes, se está diante do

<sup>1</sup> Graduado em Direito | Especialista em Direito Tributário e em Docência no Ensino Superior | Professor da Faculdade Sinergia.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia | Doutora em Educação | Professora da Faculdade Sinergia.

profissional que se torna professor, sem que haja preparo prévio para o exercício da docência. É neste contexto que nos propomos a efetuar algumas reflexões a respeito da didática contemporânea no ensino universitário dos professores, sem formação pedagógica, frente aos desafios da tecnologia de informação.

A questão central desta discussão foi: como deve o professor, sem formação pedagógica lidar, ou mesmo competir, com as tecnologias da informação? Assim, na busca de algumas respostas, foi definido como objetivo geral: reconhecer possíveis adequações pedagógicas que contribuam para que o professor saiba lidar com as tecnologias da informação frente aos desafios da sala de aula. E, para que este pudesse ser alcançado, outros específicos também foram estabelecidos, tais como: (1) ressaltar a importância da didática para os processos de ensino e de aprendizagem; (2) caracterizar a didática contemporânea; e (3) identificar possibilidades de uso das tecnologias da informação nos processos de ensino e de aprendizagem.

O estudo se justifica por sabermos que, embora o mercado possua profissionais capacitados em suas respectivas áreas de conhecimento, dotados de especializações, mestrados e doutorados, é comum que grande parte destes professores não possuam conhecimento didático específico.

São profissionais não oriundos de áreas afeitas à educação, os quais possuem em grande parte um conhecimento empírico do que seja o modelo pedagógico adequado por aquilo que fora vivenciado quando estes estavam no lado oposto da sala, isto é, como alunos.

Esse conhecimento adquirido por experiências pessoais, entretanto, não é capaz de exaurir toda a necessidade de conhecimento didático, sendo necessário o aprofundamento no conhecimento pedagógico para que o profissional possa estar preparado a enfrentar os desafios da carreira docente.

A relevância do estudo se encontra em chamar a atenção de colegas professores, da necessidade de pensar e aplicar um modelo didático facilitador ao professor na abordagem a ser adotada com cada tipo de turma e aluno, de modo que questões como a tecnologia da informação não prejudiquem o desempenho da relação ensino aprendizagem, mas que ao contrário, possam convergir para a consecução dos objetivos educacionais traçados.

Os resultados nos mostraram que, além de uma melhor formação acadêmica do professor, na aplicação de técnicas pedagógicas contemporâneas descentralizadoras e participativas, que ele estimule a participação efetiva do aluno na relação ensino e aprendizagem, para que as partes interajam, objetivando a ampliação do conhecimento.



## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente sessão trata de discussões acerca do conceito de didática, sua contemporaneidade e a contribuição da tecnologia da informação para este contexto.

### 1.1 O QUE É DIDÁTICA?

Pode parecer irrelevante em um curso de pós-graduação *lato sensu* sobre didática no ensino superior iniciar os trabalhos justamente com esta pergunta. Porém, é preciso analisar que, por mais incrível que pareça, nem sempre o professor possui formação pedagógica anterior à docência, principalmente no que tange ao ensino superior.

Cursos como Direito, Engenharia, Medicina, entre tantos outros, estão repletos de professores com formação técnica, associada diretamente à prática, o que é considerado um trunfo na busca de propiciar ao aluno um ensino de qualidade e que contemple as nuances e especificidades da profissão.

Entretanto, este conhecimento profissional, por vezes, é desassociado das técnicas pedagógicas, sendo a prática docente, nesses casos, baseada no conhecimento empírico, derivado das observações e lembranças dos antigos professores, de modo que os utiliza como parâmetros que devem ou não ser seguidos.

Nesse sentido, é possível afirmar que seja suficiente ter em mente modelos de bons ou maus professores através de experiências como discente e nelas se inspirar na prática docente?

Santos e Rodrigues (2013, p. 4), ao apontar dados de pesquisa de Costa (2013), quanto à atuação dos professores, responde a questão supra da seguinte forma:

[...] sobre atuação de professores no ensino superior, os aspectos ligados a importância da Didática para os processos de ensino e aprendizagem, apresentaram dados de que aproximadamente 72% dos participantes com deficiências ou necessidades relacionados a esse aspecto, ou seja, 13 dos 18 dos professores pesquisados disseram que não tiveram preparação adequada para o magistério, pois iniciaram suas carreiras por indicação de um amigo ou por meio de encaminhamento de currículo para a instituição de ensino.

Resta claro que, o professor de ensino superior que não possui conhecimento em didática terá maiores dificuldades de adaptação à profissão e na compreensão das necessidades dos alunos, o que interferirá diretamente na relação entre ensino e aprendizagem, visto que a formação ou é inadequada ou insuficiente para o exercício da docência.

No que tange ao descompasso entre ensino e aprendizagem e a formação docente, assevera Vasconcellos (2011, p. 36) que:

A formação docente é, atualmente, um dos mais importantes e delicados desafios na luta pela qualidade democrática da educação escolar. Merece relevo porque, como em qualquer profissão, a qualidade do trabalho está estreitamente vinculada à formação teórica e prática do trabalhador. É delicada porque mexe diretamente com a autoimagem do educador, sobretudo quando se constata a fragilidade desta formação (conceitual, procedimental e atitudinal).

Dito isto, não basta a formação técnica e o conhecimento prático na área de atuação profissional para que se exercite a docência, pois não basta ter conteúdo, mas se fazer entender quanto ao conteúdo, de modo que os alunos possam assimilar as informações e, acima de tudo, gerar nele pensamento crítico quanto àquilo que é ministrado em sala de aula, o que só é possível por meio da formação didática do professor.

Por tal motivo, é imprescindível entender o que seja a didática e ir além do conceito clássico de que se trata tão somente da arte de ensinar, isto é, é preciso problematizá-la extraindo quais os objetivos e reflexões nas quais está pautada.

Nesse ínterim, dispõe Masetto (1997, p. 13), quanto ao tema, que a didática para nós é uma reflexão sistemática sobre o processo de ensino e aprendizagem que acontece na escola e na aula, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica.

Por seu turno, Libâneo (1994, p. 25-26) é enfático ao afirmar que:

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Ambos os apontamentos, por óbvio, não se prestam a exaurir a concepção de didática, visto que não pode ser entendida por um único formato, mas o posicionamento dos referidos autores propiciam a indicação de linhas gerais geradoras de reflexão quanto ao tema.

Ao comparar a didática no sentido clássico como a arte de ensinar e os apontamentos ora citados, percebe-se que o entendimento se expande, ou seja, a didática como meio de consecução de objetivos pedagógicos mais abrangentes no que tange ao processo de ensino e aprendizagem.

Entre ensinar e se fazer entender há um abismo, o qual só será ultrapassado por meio da didática. Nesse sentido, em linhas gerais, como dito acima, a didática pode ser entendida como um processo de ensino destinado a dirigir e orientar a aprendizagem, utilizando-se de questões práticas e metodológicas, proporcionando tanto a absorção dos conteúdos

ministrados, como a instigação ao pensamento crítico e participativo do aluno.

Embora o presente entendimento não seja um conceito fechado do que possa ser a didática, o mesmo serve como norteador, principalmente para professores técnicos não íntimos de questões pedagógicas em razão de formação deficiente nesta área, entender, ainda que minimamente, de que a relação ensino e aprendizagem não se traduz no efeito esponja, isto é, o indivíduo (professor) que despeja sobre a esponja (aluno) o conteúdo (conhecimento) e este é absorvido, conforme a capacidade dos diferentes tipos de esponja (capacidade cognitiva).

Dito isto, é preciso entender que, repassar o conteúdo não é o suficiente para instruir o aluno, pois é imprescindível que sejam estabelecidos vínculos didáticos capazes de aprimorar o ensino e a aprendizagem, não cabendo ao professor conduta inerte e inflexível, de modo que este analise os contextos vivenciados, materiais aplicados e as necessidades dos estudantes, para alterar o próprio posicionamento, sempre que necessário, visando o melhor aproveitamento da capacidade cognitiva dos mesmos.

## 1.2 A DIDÁTICA CONTEMPORÂNEA

A didática vem sofrendo transformações em todas as áreas da educação, seja para lecionar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Ensino Superior, exigindo novas formas de educar e de estimular os alunos. Nesta perspectiva, o docente deve estar sempre atualizado às demandas sociais, relacionando conteúdos com experiências, bem como buscando interagir por meio das mídias sociais, ampliando o espaço físico da sala de aula, transformando-o em um espaço virtual capaz de agremiar atenções e alcançar os objetivos de aprendizagem.

Da mesma forma que a formação do educador é uma demanda constante ao longo da carreira para se adequar à realidade em razão dos avanços teóricos e práticos, é imprescindível que em um mundo de novas tecnologias de sociabilização, o docente contemple isto como uma ferramenta inimiga do ensino.

Nesse sentido, Libâneo (2002, p. 20), assevera quanto ao fato de lidar com situações de convivência e novos paradigmas da formação do homem, ressaltando que:

A teoria pedagógica é uma reflexão para a prática educativa enquanto manifestação da prática social. Isto significa conceber a educação como fenômeno integrante do desenvolvimento social, determinada pela dinâmica das relações sociais. Como a Pedagogia se ocupa de finalidades e processos da educação necessariamente conectados a objetivos sociopolíticos, ela implica uma intervenção no processo educativo.

Diante disso, o docente não pode e nem deve se ater a modelos educacionais que não refletem a realidade em que se vive, sob pena de que assim agindo, transforma o aluno em mero depósito de informações, o que não colaborará para o desenvolvimento integral do mesmo como pessoa (ASSMANN, 2011).

O modelo contemporâneo pedagógico deve se pautar no ser e no desenvolvimento deste, de modo que não apenas o instrua, mas que se potencialize a criatividade inata do ser. Para tanto, deve-se considerar que as novas tecnologias mudam tanto o conceito de tempo como de ensino, assim como o indivíduo deve estar apto para viver em uma sociedade global e tecnológica, não bastando apenas o que se aprende na escola, mas aquilo que se necessita saber (ASSMANN, 2011).

Comenius (1997) já aduzia em 1631 quanto à necessidade de mudança de postura didática para ampliar horizontes, que a proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método, segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais, nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais reconhecimento, mais atrativo e mais sólido progresso.

Observa-se nas palavras do autor que, a pedagogia tradicional já teve o seu papel relevante na história, mas evidentemente sua permanente aplicabilidade traria mais prejuízos do que benefícios, pois não se prestaria mais ao atual momento social, principalmente em virtude da atual relação de ensino e aprendizagem.

Pode-se dizer que o indivíduo na pedagogia tradicional possuía um papel passivo, ou seja, o treino intensivo, a repetição e a memorização, formas pelas quais o professor transmite o conhecimento, havendo a preocupação da universalização do mesmo (SCHRAMM, 2012).

Nesse sentido, Mizukami (1986, p. 11), aduz da seguinte forma quanto ao tema:

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.

Por outro lado, a didática contemporânea entende o aluno de maneira ativa, participando na construção da relação ensino e aprendizagem, de modo que o docente deve propiciar meios que estimulem o interesse por tal interação.

É comum que docentes ainda estejam arraigados à ideia da educação tradicional em razão de que nesta o professor é o detentor do conhecimento e centraliza as atenções.

Este modelo didático é indicado por Cavalcante e Silva (2008), ao citar Harres (2005)

como modelo tradicional, em que a sua principal característica é a ênfase dada ao professor e ao processo ensino e aprendizagem como transmissão-recepção.

A didática contemporânea requer um professor que, ao contrário de um papel centralizador e imutável em suas percepções em sala de aula, esteja apto a se prestar a um comportamento reflexivo, ou seja, no processo de agir, pensar e analisar, aplicando ou deixando de aplicar métodos que repercutam mais ou menos o sucesso na relação ensino e aprendizagem, adaptando-se às situações vividas na relação interpessoal com os alunos para a consecução dos objetivos didático-pedagógicos.

### 1.3 A TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO

Atualmente, a humanidade tem vivido um novo momento no que tange à circulação de informações. A chamada era da informação remodelou a sociedade e teve papel preponderante na inserção das novas tecnologias de comunicação, tornado as distâncias cada vez menores e dando mais agilidade na troca de dados de todo o gênero.

Perche (2012, p. 1), ao citar Castells (2000), entende como era da informação:

[...] o conjunto de eventos que, segundo ele, assinalam o fim da era industrial e o surgimento de outra, advinda de uma revolução tecnológica vivenciada no último quartel do século XX. Esta revolução possui, como essência, um paradigma organizado a partir do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. Neste paradigma, a aplicação do conhecimento e o processamento da informação constituem os elementos primordiais dos processos produtivos.

Este novo paradigma remodelou as bases da sociedade, alcançado grande relevância na economia, nas relações culturais e na vida social, pois a informação é difundida com uma velocidade nunca vista anteriormente, o que claramente pode ser visto nos dados dos Correios, quanto à redução de cartas sociais não comerciais, ou seja, o número de postagens desse gênero, em 2014, sofreu uma queda de 29,5% em relação a 2013. Enquanto em 2014 foram registradas 131 milhões de cartas sociais enviadas, em 2013, o montante foi de 186 milhões.

Nesse ínterim, é preciso entender a tecnologia da informação como ferramenta indispensável na geração de riquezas, transformando, a partir de sua lógica, todos os domínios da vida social e econômica, uma fonte de produtividade tecnológica na geração de conhecimentos e de processamento da informação e da comunicação (PERCHE, 2012).

A tecnologia da informação pode ser entendida como a área do conhecimento apta a produzir, transmitir, armazenar e utilizar diversas informações, por variados meios de difusão, como por exemplo, a informática, a internet (web sites e blogs), mídias sociais (Facebook,

Twitter, etc.) e aplicativos para conversação (Skype, WhatsApp, etc.).

Difícil imaginar a vida nos dias atuais sem tais ferramentas de informação. Entretanto, é sabido que esta transmissão indistinta de dados tem gerado a mudança de hábitos sociais atinentes à busca do conhecimento.

Nesse sentido, dispõe Jamil e Neves (2000, p. 49):

A rede Internet é instrumento básico para a construção desse novo cenário de organizações e comunicações virtuais que, por si só, preconizam a mudança que se institui na palavra de diversos autores sobre a revolução do momento atual. [...] Isto termina por refletir em novas mudanças estruturais e comportamentais da sociedade.

Isso pode ser visto claramente nos estudantes universitários, através de pesquisas superficiais e na busca da informação pronta e acabada, deixando o raciocínio e o conhecimento relegados a um segundo plano, numa atividade imediatista e de resultados duvidosos.

Assim, então, questiona-se na problemática ora abordada: como deve o professor sem formação pedagógica lidar, ou mesmo competir, com as tecnologias da informação? Como conter o ímpeto dos estudantes pelo uso indiscriminado da internet, das mídias sociais e dos aplicativos de conversação?

Se para aqueles que já possuem experiência e formação pedagógica já é uma tarefa hercúlea, quanto mais para os profissionais que exercem a docência baseado tão somente na formação técnica e no conhecimento prático na área de atuação profissional.

É comum encontrar docentes enfurecidos ou desanimados por uma concorrência tida como desleal entre as aulas e as tecnologias da informação, visto que, os alunos, por vezes, estão absortos em frente aos celulares, tablets ou notebooks e não parecem prestar atenção à aula.

Entretanto, esse é um caminho sem volta. É como uma bola de neve, isto é, cresce a cada dia, e a ausência desse conhecimento gera o distanciamento gradativo do mundo real (ROSINI, 2003). Lutar contra tais tecnologias é uma causa perdida. Por isso, cabe ao docente usar adequações didáticas, buscando conhecimento para isso, de modo que não se trate de uma disputa de quem consegue deter mais atenção, mas de como essa atenção pode ser orientada para o mesmo objetivo comum na academia, ou seja, o conhecimento.

As tecnologias de informação e comunicação, em especial os softwares colaborativos disponibilizados por meio da internet, fazem parte da rotina dos jovens, sendo que estes recursos podem potencializar os processos na área de educação, abrindo novas possibilidades

para complementar o ensino formal (JULIANI, 2012).

Por este motivo, o modelo contemporâneo pedagógico se reveste de tamanha importância, pois busca potencializar a criatividade do discente, servindo as tecnologias da informação como um meio para alcançar tal objetivo, para que o indivíduo esteja apto para viver em uma sociedade global e tecnológica.

O problema está no fato das redes sociais serem consideradas como elemento de distração nas salas de aula, o que culmina por gerar conflitos entre alunos e professores (JULIANI, 2012), pois como visto anteriormente, a didática tradicional tende a centralizar as atenções em torno do docente, como se o conhecimento não fosse possível fora dessa diretriz.

Porém, pelo modelo contemporâneo pedagógico, pode-se citar experiências pessoais e de outros docentes, como: a criação de Fanpage no Facebook, grupos no WhatsApp, blogs específicos sobre determinada área de conhecimento, entre outras opções que podem ser utilizadas como ferramentas para indicar materiais, tirar dúvidas e manter um contato mais constante e presente com os alunos, pois os mesmos, na maioria do tempo, estão conectados à internet.

Outra possibilidade de uso das tecnologias da informação é a aplicação de trabalhos com conteúdo não tão extensos, os quais deverão ser entregues manuscritos com o pretexto do exercício da escrita, pois assim, ao invés de copiar e colar o texto com apenas um clique, o estudante deverá se ater a ler e então copiar, o que o auxiliará na condição cognitiva.

Desse modo, é preciso entender que não é possível a aplicação da didática ao uso das tecnologias da informação como uma receita de bolo. É necessário que, pelo modelo contemporâneo pedagógico, sejam realizados experimentos que indiquem o melhor caminho a seguir de modo que o professor, no tema ora abordado, se utilize das mesmas 'armas' utilizadas pelo aluno para que se estabeleça, ou mesmo, se restabeleça a relação ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o conteúdo pesquisado, fica evidente que é imprescindível que o professor meramente técnico, em determinada área do conhecimento, busque a adequação pedagógica frente aos desafios da docência, de modo a prepará-lo para a vivência em sala de aula.

Os resultados nos mostraram que além de uma melhor formação acadêmica do professor, na aplicação de técnicas pedagógicas contemporâneas descentralizadoras e

participativas, que ele estimule a participação efetiva do aluno na relação ensino e aprendizagem, para que as partes interajam objetivando a ampliação do conhecimento.

O docente deve estar preparado para lidar com as tecnologias da informação, pois se trata de movimento de direção única, sempre avançando, não sendo possível aplicar na atualidade um modelo didático tradicional que dispense as ferramentas tecnológicas que podem e devem ser usadas na consecução dos resultados educacionais e pedagógicos.

Por fim, não se pode olvidar que a relação ensino e aprendizagem decorre de um contrato pedagógico tácito, no qual o docente se obriga a ensinar e o discente se obriga a aprender. Assim, a responsabilidade desta relação é atribuída a todos os atores participantes, para que todos tenham e exerçam a parcela de responsabilidade que lhes cabe no interesse comum, que é a busca pelo conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **A educação no contexto da sociedade contemporânea e o papel da didática**. Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. p. 20-33. [2011]. Disponível em: <[http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/didatica\\_tecnologia/DIDATICA\\_TECNOLOGIA\\_I\\_unid1.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/didatica_tecnologia/DIDATICA_TECNOLOGIA_I_unid1.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2015.

Envio de cartas sobrevive à popularização do meio digital. **Diário do Nordeste**. 2015. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/envio-de-cartas-sobrevive-a-popularizacao-do-meio-digital-1.1232670>>. Acesso em: 03 set. 2015.

CAVALCANTE, Dannuza Dias; SILVA, Aparecida de Fátima Andrade da. **Modelos didáticos de professores: concepções de ensino-aprendizagem e experimentação**. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ). 2008. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0519-1.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

COMENIUS, Johann Amos. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JAMIL, George Leal; NEVES, Jorge Tadeu de Ramos. A era da informação: considerações sobre o desenvolvimento das tecnologias da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 41-53, jan./jun., 2000.

JULIANI, Douglas Paulesky et al. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Renote. Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 3, dez., 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Cortez, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática – a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.



MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PERCHE, Amelia Cristina Oliveira. **A era da informação e o mundo do trabalho**.

Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. Disponível em:

<<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/era-da-informa%C3%A7%C3%A3o-e-o-mundo-do-trabalho>>. Acesso em: 03 set. 2015.

ROSINI, Alessandro Marco. **O uso da tecnologia da informática na educação** - uma reflexão no ensino com crianças. Instituto Politécnico Viseu. 2003. Disponível em:

<<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium27/15.htm>>. Acesso em: 03 set. 2015.

SANTOS, Ralf Fogaça dos; RODRIGUES, Jorge Luiz Knupp. **Tendências da didática contemporânea**. XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e III Encontro de Iniciação à Docência –Universidade do Vale do Paraíba. 2013. Disponível em:

<[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2013/anais/arquivos/0554\\_0228\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2013/anais/arquivos/0554_0228_01.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte**. 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69329>>.

Acesso em: 24 ago. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação:**

formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

## A PRÁTICA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

CORREIA, Regina Célia.<sup>3</sup>  
DACOREGGIO, Marlete dos Santos.<sup>4</sup>

### RESUMO

A prática na disciplina de Educação Especial no Ensino Superior é o tema desta pesquisa, que buscou resposta ao seguinte questionamento: quais contribuições a disciplina de Educação Especial poderá oferecer para a formação do futuro pedagogo que pretende atuar na Educação Infantil? Foi definido como objetivo geral: reconhecer possíveis contribuições da disciplina de Educação Especial para a docência na Educação Infantil. O desejo de contribuir para uma futura prática docente, autônoma e comprometida com a cidadania, alicerçada em parâmetros teóricos e práticos, tendo como embasamento os conteúdos da disciplina de Educação Especial, é um dos pontos de motivação para a pesquisa. Tendo em vista a gama de situações problemáticas vividas no cotidiano escolar, o tema aqui tratado torna-se de relevância acadêmica e social, ao servir de fonte para novas pesquisas e ao provocar o interesse daqueles que se propõem a trabalhar em busca de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. O trabalho se orienta por uma metodologia de abordagem qualitativa, pois tem caráter exploratório ao permitir aos entrevistados expressarem seus pensamentos livremente sobre uma possível mudança no olhar da prática docente na Educação Especial, na Educação Infantil. Foram utilizados procedimentos de uma pesquisa bibliográfica para explorar o tema em livros e artigos científicos, revisando a literatura com a intenção de verificar possibilidades para uma ação docente e discente mais adequada. Trata-se, também, de uma pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário com as acadêmicas do 7º período do curso de Pedagogia, da Faculdade Sinergia, no município de Navegantes, em Santa Catarina. Os autores que mais contribuíram como referencial teórico foram: Mantoan (2006); Mittler (2003); Schön (2000). Os estudos nos permitiram incorporar novos e ricos elementos relacionados à prática pedagógica, de modo que nos sentimos agora mais confiantes para a ela retornar e poder nela imprimir maior qualidade, visando à formação dos futuros professores- pedagogos com os quais atuamos.

**Palavras-chave:** Educação especial. Prática docente. Formação de professor.

### INTRODUÇÃO

A prática na disciplina de Educação Especial no Ensino Superior é o tema de nossa pesquisa. A literatura tem nos mostrado a existência de pensamentos em defesa de um ensino universitário de qualidade e comprometido com o desenvolvimento profissional e social,

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia | Especialista em Docência no Ensino Superior | Mestre em Educação e Cultura | Professora da Faculdade Sinergia.

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia | Doutora em Educação | Professora da Faculdade Sinergia.

assim como a construção e propagação do conhecimento científico. Tal conhecimento se frutifica e se propaga na intencionalidade de qualificação profissional dos aprendizes universitários. É urgente que os acadêmicos sejam direcionados a promoverem e provocarem transformações em sua realidade, pois uma das principais funções do ensino superior é a formação de profissionais aptos ao mundo do trabalho.

Foi neste contexto que surgiu o seguinte questionamento: quais contribuições a disciplina de Educação Especial poderá oferecer para a formação do futuro pedagogo que pretende atuar na Educação Infantil? Na busca por uma resposta que nos trouxesse maiores esclarecimentos à prática docente na disciplina de Educação Especial, definimos como objetivo geral: reconhecer possíveis contribuições da disciplina de Educação Especial para a docência na Educação Infantil e, como objetivos específicos: ressaltar aspectos da formação dos professores na ótica do especial na educação brasileira; identificar possibilidades de reflexão-ação-reflexão na prática docente, no ensino superior; e descrever estratégias de ensino que contribuam para a prática docente na Educação Especial, no âmbito da Educação Infantil.

O crescente ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, a preocupação com a formação das acadêmicas do curso de Pedagogia e o fato da grande maioria delas trabalharem como monitoras na Educação Infantil, é que se torna necessária uma discussão sobre a Educação Especial, no âmbito da Educação Infantil. Assim, este estudo está voltado à formação de docentes que poderão atuar na educação infantil, tendo como ponto de partida o curso de Pedagogia da Faculdade Sinergia da cidade de Navegantes, SC.

O desejo de contribuir para uma futura prática docente autônoma e comprometida com a cidadania, alicerçada em parâmetros teóricos e práticos, tendo como embasamento os conteúdos da disciplina de Educação Especial, é outro ponto de motivação para a pesquisa. Parte também das nossas inquietações com a formação de futuros profissionais, licenciados na área da educação. Como professoras formadoras, nosso empenho e preocupação é que estejam aptos a corresponder às necessidades de um mundo em constante transformação, com a presença cada vez maior de estratégias de ensino que interferem em seu dinamismo e sejam capazes de promover a reflexão, a análise, a compreensão, o diálogo e a intervenção qualitativa em sua realidade. Somam-se a isso, nossas preocupações, diante de relatos das acadêmicas do curso nas aulas de Educação Especial, diante também da atual realidade escolar que vem provocando insegurança em professores, monitores e pais, expondo a imagem da criança.

Novos caminhos terão que ser trilhados. O meio escolar passa a perceber que a questão da Educação Especial é algo importantíssimo para ser estudado e se torna necessário a mediação

reflexiva da prática educacional com os conhecimentos contemporâneos, reconhecidos historicamente.

Tendo em vista a gama de situações problemáticas vividas no cotidiano escolar, o tema aqui tratado torna-se de relevância acadêmica e social, ao servir de fonte para novas pesquisas e ao provocar o interesse daqueles que se propõem a trabalhar em busca de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

O trabalho se orienta por uma metodologia de abordagem qualitativa, pois tem caráter exploratório ao permitir aos entrevistados expressarem seus pensamentos livremente sobre uma possível mudança no olhar da prática docente na Educação Especial, na Educação Infantil. Foram utilizados procedimentos de uma pesquisa bibliográfica para explorar o tema em livros e artigos científicos, revisando a literatura com a intenção de verificar possibilidades para uma ação docente e discente mais adequada. Trata-se, também, de uma pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário com as acadêmicas do 7º período do curso de Pedagogia, da Faculdade Sinergia, no município de Navegantes, em Santa Catarina.

Os autores que mais contribuíram como referencial teórico foram: Mantoan (2006); Mittler (2003); Schön (2000). Os estudos nos permitiram incorporar novos e ricos elementos relacionados à prática pedagógica, de modo que nos sentimos agora mais confiantes para a ela retornar e poder nela imprimir maior qualidade, visando à formação dos futuros professores-pedagogos com os quais atuamos.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente artigo fundamenta os conceitos de aspectos fundamentais da formação dos professores na ótica do especial na educação brasileira, abordando reflexões e sugerindo ações dirigidas à docência no ensino superior.

### 1.1 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ÓTICA DO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a Educação Especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de ‘educação dos excepcionais’.

Podemos, pois, afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos:

- de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado;
- de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- de 1993.... – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

No primeiro período, enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e, nesse tempo, foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854.

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da Educação Especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui, ainda mais, para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

A Educação Especial foi assumida pelo poder público em 1957, com a criação das ‘Campanhas’, que eram destinadas, especificamente, para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas, posteriormente, para atender a outras deficiências.

Em 1972, foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, o Grupo-Tarefa de Educação Especial, juntamente com o especialista James Gallagher que veio ao Brasil a convite desse Grupo. Foi apresentada a primeira proposta de estruturação da Educação Especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

A condução das políticas brasileiras de Educação Especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que, até hoje, têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar, eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências.

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que, de alguma forma, afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais.

Nossas leis educacionais sempre dedicaram capítulos à educação de alunos com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/61, garantiu o direito dos ‘alunos excepcionais’ à educação, estabelecendo em seu art. 88 que, para integrá-los na comunidade, esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem.

No art. 59, a nova LDB dispõem sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão dos estudos em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais.

Os professores têm evidenciado dificuldades para trabalhar com os alunos em geral, não apenas com aqueles com deficiência, dadas as precárias condições de trabalho e de formação docente. Os professores necessitam de mais conhecimentos do que já possuem para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula, e não uma capacitação especializada nas deficiências, como propõem a lei e as políticas educacionais brasileiras.

Quanto à formação dos professores na ótica do especial na educação, já temos muitos meios de capacitar esses profissionais: nas habilitações dos Cursos de Pedagogia, nas inúmeras especializações que se criam nos cursos de pós-graduação, na formação continuada oferecida pelas redes de ensino como ‘cursos preparatórios para a inclusão’.

A formação tradicional em Educação Especial não se destina a profissionais que terão o compromisso de incluir os excluídos da escola, pois não lhes incute a ideia do especial da educação, que redirecionam objetivos e práticas de ensino, pelo reconhecimento e valorização das diferenças. É um tipo de educação que continua a dividir, a separar, a fragmentar o que a escola deve unir e fundir para se fortalecer e tornar-se justa e democrática, consciente de seus deveres e dos preceitos constitucionais que garantem a todos os cidadãos brasileiros uma escola sem preconceitos, que não discrimina sob qualquer pretexto – Art. 3º, parágrafo IV, do Título I da Constituição da República Federativa do Brasil.

Na perspectiva da educação aberta às diferenças e do ensino inclusivo, a formação dos professores não acontece pelos mesmos caminhos acima referidos; ela é construída no interior das escolas, continuamente, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecem e considerando-se, concomitantemente, o ensino ministrado, suas deficiências, inadequações, conservadorismo.

Trata-se de uma nova formação, que busca aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, ora fazendo-o tomar consciência de suas limitações, de seus talentos e competências, ora suplementando esse saber pedagógico com outros, mais específicos, como o sistema braile, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativo-aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilinguismo nas salas de aula para ouvintes e surdos...

Mas tudo isso sendo entendido como um processo de trabalho que é necessário para que a escola acolha a todos os alunos, sem preconceitos e consciência de seus compromissos de formadora e não apenas de instrutora das novas gerações e transmissora de um saber, que é ultrapassado continuamente e que, assim sendo, não pode ser sistematizado, aprendido/ensinado, como antes.

## 1.2 POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO-AÇÃO-REFLEXÃO NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

As políticas públicas para formação de professores, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, tem apontado as Instituições de Ensino Superior como responsáveis pela formação profissional dos professores. A mesma Lei estabelece, além do caráter assistencialista, o lugar de direito da criança na sociedade e estabelece a ela o direito a uma educação de qualidade. Este mesmo documento, junto ao Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece a Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e a primeira etapa da educação básica (NASCIMENTO, 2012).

O curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade Sinergia, na cidade de Navegantes, no estado de Santa Catarina, em sua proposta pedagógica tem como Missão: formar o profissional da educação para atuar nos múltiplos campos escolares e não escolares onde os conhecimentos pedagógicos se façam necessários. Fomentar a vivência de situações administrativas e pedagógicas que possibilitem a socialização e construção de conhecimentos entre sujeitos (alunos/professores/diretores/coordenadores/supervisores), viabilizando a necessária compreensão da ação educativa em suas múltiplas dimensões: pedagógicas, administrativas, ideopolíticas, ético-filosóficos, sócio-antropológicos, culturais e psicológicos. Apresenta a ideia de que a pesquisa possibilita a ação-reflexão-ação, nas atividades teóricas - práticas vivenciadas pelos licenciados do curso de licenciatura em pedagogia.

A proposta do referido curso está pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia que trazem para o cenário dos cursos de formação de professores em nível superior, a necessidade de criar uma identidade nacional dos cursos de formação do pedagogo. Nesta dinâmica, inclui-se a disciplina de Educação Especial.

Além de revelar dados acerca da formação do licenciando na referida Instituição, representa um momento singular de reflexão sobre o nosso próprio exercício profissional, enquanto professores formadores.

Partindo do princípio de que é necessário construir o hábito da reflexão crítica no universo do ensino superior, particularmente no entorno da docência, base formadora do curso ora estudado, as atividades da disciplina Educação Especial foram pensadas, articulando teoria e prática, ação-reflexão-ação. Compreendemos, assim, frente aos pressupostos e configurações delineadas no estudo, que se constituem pilar importante na formação docente, campo político-pedagógico que poderá possibilitar, ao futuro professor, a construção/reconstrução dos elementos teórico-práticos do cotidiano da docência. Acreditamos, inclusive, que nosso estudo



terá repercussões positivas tanto para os alunos, como para nós, professores formadores que atuamos no curso de Pedagogia.

Mittler (2003) traz nos seus comentários que a política dos anos 70 que norteia a Educação Especial é marcada pelo modelo de integração, e este consiste em preparar a criança com deficiência para a sua entrada na rede regular de ensino. Mittler (2003, p. 34) faz uma grande crítica a esse processo revelando que, neste caso, “[...] o aluno deve adaptar-se à escola e não há necessariamente uma perspectiva de mudança de que a escola mudará para acolher uma diversidade cada vez maior de alunos.” Com essa citação, fica claro que a integração fere um dos principais pressupostos da educação inclusiva, que é o de transformar a escola, de provocar nela uma ampla revisão de suas práticas, de forma a garantir a todos o acesso democrático a um espaço que deve promover o respeito à diversidade humana.

Neste sentido, é importante destacar que trazer para o campo da formação docente reflexões sobre a relevância da pesquisa científica como mecanismo de articulação entre ciência da educação, formação de professores e cotidiano escolar, se configura como compromisso político, com a produção e a socialização do conhecimento, imprescindível à profissionalização docente.

Empreender uma proposta ousada, porém necessária, que é possibilitar ao ensino superior, atuar como espaço de formação profissional, tendo a pesquisa como articuladora da disciplina de Educação Especial aliado à docência nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos na Educação Infantil pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, tornou-se para nós, um campo extremamente rico em conhecimentos.

Dessa experiência, ficou a certeza de construir a práxis, que não é, e nunca será um empreendimento fácil, todavia o professor precisa considerar que a prática pela prática não possui significado preciso, se essa não for atrelada à visão crítica de sua ação, ação que deve constituir-se pouco a pouco em práxis, rompendo o risco da fragmentação da dialética entre ação e reflexão. Esse foi o desafio proposto às acadêmicas e a nós professores formadores. Estudar sobre a Educação Especial para a atuação na Educação Infantil é um meio de pensá-la sob a ótica da mudança, abrindo caminhos para um trabalho de permanente transformação, considerando a formação como um processo contínuo e inacabado.

Assim, as experiências vividas ao longo dos meses de estudo na disciplina de Educação Especial, quando ensinávamos e aprendíamos sobre as nuances da Educação Especial na Educação Infantil, partindo do conhecimento do ser 'criança', passávamos a entender a criança não mais como um sujeito, mas como peça-chave no processo em que o licenciando

em Pedagogia busca construir sua própria identidade como professora da Educação Infantil.

A busca por vivenciar, estudar e teorizar a própria prática concede ao licenciando alargar o seu olhar de pesquisador, tomar o objeto de trabalho como instrumento de pesquisa, transformando o espaço escolar e, especificamente a sala de aula, como um laboratório vivo e real.

Nesse sentido, a compreensão que se consolida, a partir das constatações do estudo, é que a formação inicial docente e o ato de ensinar, precisam ser desenvolvidos, alicerçando a ação docente formadora em aspectos que caracterizam o pensamento prático reflexivo: conhecimento na ação (saber fazer sabendo, explicando o que faz); reflexão na ação (pensar no que faz na medida em que atua); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (reflexão posterior à ação), a exemplo do que recomenda Schön (2000).

É preciso definir novos caminhos e realizar reflexões que se somam e se desvendam, através da investigação da realidade, na busca de maiores dados sobre o que está acontecendo na prática formativa do professor para possibilitar outras reflexões, outros questionamentos que orientem novos estudos sobre a formação do professor e a profissionalização docente.

### 1.3 POSSIBILIDADES DE ENSINO PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que pudéssemos descrever estratégias de ensino que contribuíssem para a prática docente na Educação Especial, no âmbito da Educação Infantil, buscamos saber dos futuros pedagogos, segundo o seu ponto de vista, qual o papel da disciplina Educação Especial na formação do professor. As respostas foram unânimes em valorizar os conhecimentos da área da Educação Especial na formação docente. Alguns se referiram à disciplina como imprescindível à formação, outros como essencial e ainda outros que a veem como fundamental para todos os cursos de licenciatura.

Fizemos perguntas como: qual a contribuição da disciplina de Educação Especial para o exercício da docência na Educação Infantil? Houve estratégias de ensino que contribuíram para a mudança no seu olhar na prática com a Educação Especial? Quais? E o que poderia ser diferente no curso de Pedagogia em relação aos conteúdos da Educação Especial para apoiá-las mais na atuação em sala de aula? Algumas acadêmicas exemplificam que o professor precisa entender o aluno. Por exemplo, para compreender o aluno e lidar com ele, você tem que ter conhecimento (das teorias da disciplina de Educação Especial). Conhecimentos e habilidades, para compreender seu comportamento, sua atitude, seu desenvolvimento.

As acadêmicas afirmaram que a disciplina Educação Especial fornece subsídios para o professor conhecer o aluno de forma global e, então, poder promover sua aprendizagem, como esta declaração: ‘Esta disciplina foi fundamental para o exercício da docência, dando-nos suporte metodológico para um olhar diferente na prática’. Justificando seu posicionamento, outra acadêmica foi enfática em sua fala, quando considerou a disciplina Educação Especial de fundamental importância para a formação do professor, questionando: ‘como você ensina alguma coisa para alguém se você não sabe como a aprendizagem se realiza?’

Constatamos que o papel da disciplina Educação Especial está permitindo um olhar diferente. Conforme enfatiza Mantoan (2006), a educação é uma obra infundável, uma vez que o ser humano não tem limites. Não temos que nos preocupar com resultados imediatos, e sim, com resultados sólidos. O professor deve ser capaz de conhecer e trabalhar com as diferenças individuais e grupais, promovendo um ambiente apropriado para o processo de ensino e aprendizagem. Cabe também ao professor demonstrar, em suas ações, atitudes conscientes e responsáveis pelo resultado deste processo.

Outra acadêmica enfatizou que acredita que o papel da disciplina Educação Especial na formação do professor sofre oscilações no decorrer do tempo, em razão da construção histórica. Dando seu ponto de vista, relata que: ‘Os conteúdos desta disciplina deveriam ser dados no início das aulas, ou em duas etapas I e II’.

Mantoan (2006) fala da necessidade de construirmos uma escola desafiadora, em que todos e todas tenham possibilidade de estudar, de se desenvolver e de se emancipar intelectualmente. Será que para este tipo de escola (ou instituições de ensino superior) os alunos não deveriam participar da construção curricular? Mas isso seria outra discussão.

Considerando a complexidade na formação do docente, acrescida da diversidade de fatores socioeducacionais e incertezas da prática escolar, entendemos que as acadêmicas reconhecem a necessidade do auxílio da academia no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva que contribuirá para construções e reconstruções de conceitos básicos a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando, e também de fornecer subsídios teóricos para que elas compreendam e sejam capazes de intervir para favorecer tais processos.

A importância da disciplina é contribuir para que o acadêmico desenvolva um bom trabalho, de maior aprofundamento teórico dentro da Educação Especial, concomitantemente com o investimento na qualidade de atividades articuladas à prática escolar que promovam a aprendizagem significativa das teorias estudadas.

Damos ênfase à discussão de fazer relação entre a teoria estudada e a disciplina e a prática pedagógica deste futuro docente. Ainda podemos pensar em até que ponto esta relação pode ocorrer durante o próprio processo de formação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), apontam a articulação teórico-prática como base dialógica entre a teoria estudada no curso e a prática estudada.

Cientes de que é necessário prepararem-se para a complexidade e o alto grau de incertezas, as acadêmicas responderam que é preciso adquirir algo mais que conhecimento teórico. Indicam que é necessário que elas possam investir em metodologias e estratégias que estimulem o exercício de hábitos reflexivos e promovam sentido ao integrar os estudos do conteúdo teórico programático com os elementos da realidade escolar, no caso a Educação Especial, como também se conscientizar quanto à importância da formação contínua para o aprimoramento e desenvolvimento profissional.

Com base nas análises, entendemos que as acadêmicas acreditam que cabe ao professor da disciplina de Educação Especial criar condições, em sala de aula, para o acadêmico aprofundar seus conhecimentos em estudos teóricos e com base nas experiências vivenciadas também. Solicitam, ainda, mais investimento em atividades práticas, prevalecendo o tratamento dos conteúdos da disciplina.

Nossa fala em relação à disciplina de Educação Especial para as acadêmicas é no sentido de que a vida de qualquer profissional da educação prática depende do conhecimento tácito que ativa e elabora durante sua própria intervenção. Tal conhecimento implícito, ativado na ação deste profissional, contribui com resultados positivos para o processo pedagógico por estar vinculado a esquemas e a procedimentos de caráter semiautomático, construído pelo acadêmico no decorrer de suas experiências profissionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que significou para nós realizamos esta pesquisa? Como referimos desde o início deste trabalho, ele nasceu de inquietações provenientes da experiência com a disciplina de Educação Especial, ministrada no curso de Pedagogia da Faculdade Sinergia, na cidade de Navegantes-SC.

Sabendo o quanto esta pesquisa nos proporcionou em conquistas e aprendizagens, esperamos que outras muitas venham somar a ela para o desenvolvimento de nossa vida acadêmica. Em nossa trajetória profissional, sempre nos preocupamos em buscar caminhos

que apontassem e contribuíssem para a melhoria da formação do docente e para uma futura prática autônoma e comprometida com a qualidade de vida cidadã desses futuros docentes.

Como temos constatado em várias situações de nossa prática docente, a complexidade da realidade escolar se mostra, cada vez mais, desafiadora e preocupante. Percebemos também que os nossos procedimentos em classe, sejam aqueles em aulas expositivas, sejam os de articulação teórico-prática, como os de grupo de estudo, em aberturas para discussão oral para análise de relatos da prática escolar levados à disciplina por acadêmicas, representam resultados bons. Temos observado que, diante de novas situações reais da prática escolar relatada e estudada na disciplina, as dificuldades anteriores de compreensão dos fatos, foram esclarecidas. Os pontos positivos da nossa prática docente são visíveis.

Portanto, podemos dizer, a partir deste estudo, que a pergunta de pesquisa foi respondida e seus objetivos alcançados, ao constatar que as contribuições que a disciplina de Educação Especial poderá oferecer, à formação do futuro pedagogo que pretende atuar na Educação Infantil, encontram-se na possibilidade de dar um suporte metodológico para um olhar diferente na prática; dos conteúdos da disciplina de Educação Especial serem dados no início do curso, ou em duas etapas I e II; da necessidade do auxílio da academia no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva para contribuir para construções e reconstruções de conceitos básicos a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando, e também de fornecer subsídios teóricos para que elas compreendam e sejam capazes de intervir para favorecer tais processos; das atividades articuladas à prática escolar promoverem a aprendizagem significativa das teorias estudadas; do professor da disciplina de Educação Especial criar condições em sala de aula para o acadêmico aprofundar seus conhecimentos em estudos teóricos e com base nas experiências vivenciadas também. Da mesma forma, para que as contribuições sejam mais eficazes, a instituição deverá investir em atividades práticas, prevalecendo o tratamento dos conteúdos da disciplina.

Os estudos nos permitiram incorporar novos e ricos elementos relacionados à prática pedagógica, de modo que nos sentimos, agora, mais confiantes para a ela retornar e poder nela imprimir maior qualidade, visando à formação dos futuros professores-pedagogos com os quais atuamos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4024/61.**

Brasília: 1961.

\_\_\_\_\_. **Constituição do Brasil**. 1988.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96**. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional De Educação. Parecer CNE/CP n.º 3, de 21 de fevereiro de 2006. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. [on line], v. 17, n. 49, jan.-abr., 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote Nova Enciclopédia, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

## AS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - O OLHAR DAS ACADÊMICAS FORMANDAS

DAGNONI, Ana Paula Rudolf.<sup>5</sup>  
DACOREGGIO, Marlete dos Santos.<sup>6</sup>

### RESUMO

Este estudo apresenta uma discussão a respeito das competências requeridas do curso de Pedagogia da Faculdade Sinergia de Navegantes/SC, sob o olhar das alunas formandas. As inquietações a respeito do tema fizeram surgir a seguinte indagação: qual a percepção das acadêmicas formandas do Curso de Pedagogia da Faculdade Sinergia de Navegantes/ SC, a respeito das competências descritas no PP de seu curso? Como possibilidade para uma resposta, definimos como objetivo geral, analisar a percepção destas acadêmicas, no sentido de encontrar indicadores para o aprimoramento do PP do referido curso. O interesse pelo estudo surge a partir de algumas observações em sala de aula, como professora da turma. A relevância da pesquisa se efetiva em contribuir para que venhamos a aprimorar o PP do curso, bem como, levantar possibilidades de outras discussões pertinentes à formação no curso de Pedagogia. Os autores mais utilizados para o embasamento teórico foram: Pimenta (2011); Libâneo (2011) e Le Boterf (2003). Metodologicamente, o estudo teve uma abordagem qualitativa e caracterizou-se como exploratória, bibliográfica, com a aplicação de um questionário semiestruturado com as acadêmicas do referido curso. Os resultados da pesquisa demonstraram que, talvez, seja preciso que o currículo da Pedagogia apresente situações mais próximas da realidade educacional, do contexto das escolas e das dinâmicas complexas das instituições educativas, para que estas competências possam ser desencadeadas e identificadas pelas acadêmicas.

**Palavras-chave:** Formação inicial no contexto teórico legal. Competências na formação docente. Competências requeridas.

### INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma discussão a respeito das competências requeridas do curso de Pedagogia da Faculdade Sinergia de Navegantes/ SC, sob o olhar das alunas formandas.

A formação de profissionais da educação é um campo fértil para as pesquisas. Desmistificar os conhecimentos e os saberes dos docentes é um desafio constante para os pesquisadores que buscam compreender a complexidade de sua atuação profissional.

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia | Especialista em Docência no Ensino Superior | Mestre em Educação | Professora da Faculdade Sinergia.

<sup>6</sup> Graduada em Pedagogia | Doutora em Educação | Professora da Faculdade Sinergia.

Compreender melhor como se dá a constituição destes sujeitos e, conseqüentemente, o porquê de determinadas práticas educativas, é essencial para compreendermos algumas dinâmicas profissionais.

Um dos caminhos possíveis para esta compreensão seria, inicialmente, um olhar para os cursos de formação inicial e seus Projetos Pedagógicos - PP, sobretudo para as competências essenciais na constituição de um professor.

Neste contexto, surge a seguinte indagação: qual a percepção das acadêmicas formandas do curso de Pedagogia da Faculdade Sinergia de Navegantes/ SC, a respeito das competências descritas no PP de seu curso? Como possibilidade para uma resposta, definimos como objetivo geral analisar a percepção destas acadêmicas, no sentido de encontrar indicadores para o aprimoramento do PP daquele curso. E para vislumbrar a caminhada da pesquisa, foi importante estabelecer os seguintes objetivos específicos: (a) discutir aspectos da formação inicial no contexto teórico legal; (b) analisar o significado de competência requerida; e (c) identificar as competências requeridas na perspectiva das formandas do curso de Pedagogia da Instituição supracitada.

O interesse pelo estudo surge a partir de algumas observações em sala de aula, como professora da turma. Quando vemos uma turma de acadêmicas prestes a se formar, esperamos que estejam preparadas para atuarem na docência, a partir do desenvolvimento de todas aquelas competências descritas no PP de seu curso. Parece óbvio que estejam, pois se conseguiram chegar ao fim do curso..., mas a convivência com elas nos inquieta e nos deixa com algumas dúvidas. Daí, a necessidade deste estudo.

A relevância da pesquisa se efetiva em contribuir para que venhamos a aprimorar o PP do curso, bem como, levantar possibilidades de outras discussões pertinentes à formação no curso de Pedagogia.

Os autores mais utilizados para o embasamento teórico foram: Pimenta (2011), Libâneo (2011) e Le Boterf (2003).

Metodologicamente, o estudo teve uma abordagem qualitativa, pois as informações obtidas não foram quantificáveis. Caracterizou-se como exploratória, pois proporcionou maior familiaridade com o problema, da mesma forma que exigiu um levantamento bibliográfico e entrevistas, com a aplicação de um questionário semiestruturado com as acadêmicas do referido curso.

Os resultados da pesquisa demonstraram que talvez seja preciso que o currículo da Pedagogia apresente situações mais próximas da realidade educacional, do contexto das



escolas e das dinâmicas complexas das instituições educativas, para que estas competências possam ser desencadeadas e identificadas pelas acadêmicas.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente sessão não só discute os aspectos da formação inicial no contexto teórico legal, mas também define e contextualiza competências associadas a essa formação no curso de pedagogia.

### 1.1 ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO TEÓRICO LEGAL

O Ministério da Educação (MEC), com o intuito de propor e alinhar políticas nacionais para a educação pública do país por meio da aprovação do Conselho Nacional de Educação e diretrizes para todas as etapas de ensino.

As Diretrizes têm caráter mandatório e subsidiam a elaboração de projetos pedagógicos institucionais. Neste sentido, é preciso ter clareza que são documentos importantes e essenciais para as práticas do cotidiano.

No que diz respeito às diretrizes do ensino superior, o Ministério da Educação tem em sua estrutura organizacional a Secretaria de Educação Superior (SESU). Esta unidade é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, a manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (IFES) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste sentido, cabe que tenhamos atenção para as proposições deste órgão e suas regulamentações.

Para o curso de Pedagogia, as diretrizes estão previstas na Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Nesta publicação, o ministério traça todas as proposições no que diz respeito à definição de “[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (BRASIL, 2006, p. 1).

Esta resolução propõe ainda, que os cursos tenham como grandes princípios, estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, além de habilidades para o planejar, executar, avaliar os processos educativos, compreender a complexa realidade escolar na Educação

Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, modalidade normal e apoio escolar.

A resolução apresenta inúmeras e extensas implicações para o desenvolvimento das acadêmicas, porém cabe-nos uma pergunta: Um currículo com tamanha extensão e infinitas implicações, não tornaria o curso generalista? As disciplinas não estariam sendo organizadas apenas por aspectos e fundamentos gerais?

O curso de Pedagogia, analisado neste estudo, apresenta em seu PPC, princípios que estão em consonância com as Diretrizes Nacionais. Traz com clareza seu objetivo geral:

Formar profissionais da educação desenvolvendo competências a partir dos conhecimentos teórico-científicos e técnico-práticos, visando propiciar uma educação transformadora da realidade social e educacional, atuando de forma dinâmica nas várias esferas educacionais – escola, administração de sistemas de ensino e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, levando, através da compreensão crítica da realidade sócio-educacional, intervenções fundadas no princípio democrático e da promoção da cidadania (SINERGIA, 2015, p. 08).

O objetivo geral traçado no PPC do curso vislumbra um profissional que será capaz de articular saberes e conhecimentos do cotidiano com destreza e olhar crítico.

Poderíamos dizer que o alcance deste objetivo formaria um profissional capaz de vivenciar com plenitude e olhar crítico a complexo e dinâmico contexto educacional da atualidade.

A articulação entre os campos da teoria e a complexa realidade da prática, também são elementos que estão a todo o momento sendo trazidos no documento do Ministério da Educação (MEC) e PPC da Instituição analisada.

Atualmente, há uma preocupação no que diz respeito a esta aproximação com o campo da prática, ou como alguns autores vêm trazendo, teórico-investigativo. Para Pimenta (2011, p. 26), os cursos de Pedagogia necessitam de uma reavaliação, sobretudo sobre a “[...] conotação de operacionalização metodológica do ensino, a partir do que se propõe a formação de técnicos de educação”, privilegiando apenas a dimensão metodológica em “detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica” (ibdem).

Pimenta ainda discute que estamos vivendo um ‘inchaço’ dos currículos, com pretensões de formar ‘para tudo’ e ‘para nada’ ao mesmo tempo.

A discussão dos aspectos da formação inicial no contexto teórico legal nos leva a reconhecer que as diretrizes nacionais apontam caminhos coerentes para a formação de um Pedagogo para a atualidade, porém é preciso que as instituições possam traduzi-las em

disciplinas e práticas consistentes.

## 1.2 AS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE - MAS, O QUE SÃO COMPETÊNCIAS?

A Pedagogia é um campo de estudo de importantes pesquisadores. Libâneo (2011) vem discutindo a identidade da Pedagogia e o trabalho dos pedagogos, tentando situá-la como um campo científico e profissional.

O autor defende que a Pedagogia deve ser, antes de tudo, um campo científico e não apenas um curso. Esta afirmação é construída a partir da sua lógica de que a educação é um campo investigativo amplo e, conseqüentemente, quem o investiga seria um pedagogo.

É importante pensarmos que o curso de pedagogia não se propõe a formar apenas docentes, mas profissionais para atuarem no campo da educação de forma geral: empresas, hospitais, organizações, ou seja, espaços formais e não-formais de educação. Neste sentido, cabe que tenhamos uma formação ampla e com um currículo mais amplo, para não termos um curso simplista ou com uma perspectiva reducionista.

Segundo Libâneo (2011, p. 68), é preciso ter uma visão mais complexa do que é educação.

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano.

Diante deste complexo e abrangente conceito, quais seriam as competências e habilidades que o curso precisa contemplar para formar pedagogos com este perfil investigativo e com uma atuação ampla no mercado de trabalho?

Para Imbernón (2010, p. 63), é preciso dotar os pedagogos de uma “[...] bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal”. Além disso, prepará-los para a dinâmica complexa que é a realidade das instituições educativas, para que sua ação seja pautada sempre na reflexão em uma perspectiva profissional e inovadora.

Sobretudo, é preciso estabelecer uma atitude dialética e interativa que os levem a compreender as mudanças que se produzem a partir de uma atualização permanente e científica, onde métodos e estratégias estejam baseados nas reflexões, na cooperação, na investigação.

Para além de um currículo da pedagogia que contemple estas habilidades, o acadêmico precisa identificar suas próprias potencialidades, ou seja, conseguir vislumbrar que é capaz de

produzir conhecimento para a área e fundamentá-lo a partir de sua atuação reflexiva e o desencadear de suas competências.

### 1.3 MAS, O QUE SÃO COMPETÊNCIAS?

O campo da educação vem discutindo o conceito de competências e sua contribuição para a área há algum tempo. Essa discussão emerge da necessidade de agregar ao aluno condições necessárias para as demandas complexas da atual sociedade. Todo esse movimento nasce a partir dos estudos sobre os currículos vividos pelas alunas e sua perspectiva pouco pragmática e reflexiva.

Autores como o sociólogo suíço Perrenoud, tem contribuído para estas reflexões no campo da educação e apontado novos caminhos para ensinar e aprender, principalmente no que diz respeito à nova configuração das salas de aula composta por sujeitos: heterogêneos, diversos, capazes...

É sabido que todos estes elementos encontrados nas salas de aula, já foram identificados pelos professores, afinal é perceptível que as alunas são todas diferentes e possuem características diferentes. O que é preciso discutir não é somente as diferenças e potencialidades das alunas, mas o que fazer com estas características diversas apresentadas por todos ao mesmo tempo.

Para este estudo, trouxemos a reflexão de competências a partir da perspectiva de Le Boterf (2003). Seus estudos vêm apontando que as competências devem servir para o autoconhecimento, ou seja, para uma perspectiva intrínseca. Esse processo interno e de autogestão possibilita que os mecanismos externos possam não apenas guiar, mas orientar os sujeitos na busca de soluções para suas demandas.

Compreendemos, assim, que Le Boterf define competências como algo que não deve ser meramente esperado de um outro sujeito, mas em uma expectativa de autoconhecimento e ressignificação. A competência vem carregada de singularidade, identidade e seu alcance demanda de fatores internos e externos. Para o autor, “[...] a competência reside na engenhosidade do sujeito, e não em sua capacidade para produzir cópias conformes” (LE BOTERF, 2003, p. 65).

Nos estudos do mesmo autor, ainda encontramos um conceito de competência que está em conexão com a proposta deste estudo: a competência requerida. Segundo Le Boterf (2003, p. 64), este tipo de competência está ligado a expectativas, ou seja, “[...] é aquela esperada pela

organização ou pelo cliente. É possível descrevê-la em termos de atividade requerida”.

O autor também tece uma discussão mais complexa, no sentido de abordar as competências por um viés não reducionista, mas repleto de complexidades, afinal para se alcançar competências, segundo ele, é preciso mobilizar uma série de “[...] capacidades, conhecimento e habilidades” que devem estar não somente combinadas, mas transformadas (LE BOTERF, 2003, p. 68).

É nesta perspectiva que entendemos que as competências definidas no PPC do curso em questão (como em qualquer outro curso) sejam competências requeridas e que devem orientar toda a prática pedagógica na formação de professores. Mas que competências seriam estas?

#### 1.4 AS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - O OLHAR DAS ACADÊMICAS FORMANDAS

A discussão que ora estamos tecendo é uma breve análise das expectativas de um projeto político pedagógico, que prescreve algumas competências para seus egressos. As acadêmicas aqui analisadas são de uma instituição de ensino superior de uma pequena cidade do estado de Santa Catarina.

Neste estudo, optamos por ‘ouvir’ as acadêmicas, por meio de um instrumento de autoavaliação, que identificaria se as competências requeridas pelo curso foram identificadas pelas formandas. O grupo é composto por 43 acadêmicas, porém no dia da coleta obtivemos a resposta de 31, pois as demais não estavam presentes.

Analisando as respostas no instrumento, grande parte das acadêmicas foram imediatas em responder positivamente para todas as competências. Fica uma dúvida no sentido de saber se as egressas compreenderam o que as competências solicitavam, pois por várias vezes solicitavam minha presença para auxílio na compreensão da competência então mencionada.

Foi possível identificar, no entanto, que as competências requeridas que dizem respeito à dimensão relacional (estratégias para trabalhar em equipe e gerar e superar conflitos) apresentaram negativas por várias acadêmicas. Estes elementos sinalizam a importância do desenvolvimento de competências para além do âmbito técnico do curso, em uma perspectiva da dimensão do ser.

Para Le Boterf (2003), há uma discussão mais complexa a se fazer a respeito da formação inicial. Segundo ele, “[...] quando a qualificação se reduz a diplomas de formação

inicial, isso não significa que a pessoa saiba agir com competência. Significa, antes, que ela dispõe de certos recursos com os quais pode construir competências” (LE BOTERF, 2003, p. 19).

Mas que recursos o curso de Pedagogia dispõe para suas alunas? Estariam as alunas construindo ao longo do curso, uma lógica mais complexa da realidade que irão atuar?

Segundo Le Boterf (2003), as competências requeridas são aquelas em que há uma expectativa gerada, uma prescrição. Neste sentido, há no curso de Pedagogia alguns elementos que são previamente definidos para seus egressos, porém ao analisar o Projeto Pedagógico do curso, as competências que são previstas são de ordem genérica, pouco compreendidas. Assim, fica uma lacuna no sentido de compreender como seria possível mensurar estas competências.

Desta forma, é preciso que se discuta se realmente as competências que as diretrizes da Pedagogia devem contemplar são possíveis de serem mensuradas, pois somente no campo da atuação, da complexa atuação é que elas serão desencadeadas e construídas por cada sujeito.

Algumas acadêmicas também apontaram que a capacidade de resolver problemas do cotidiano profissional, havia deixado algumas lacunas. Talvez seja preciso que o currículo da Pedagogia apresente situações mais próximas da realidade educacional, do contexto das escolas e das dinâmicas complexas das instituições educativas, para que estas competências possam ser desencadeadas e identificadas pelas acadêmicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou uma discussão a respeito das competências requeridas do curso de Pedagogia da Faculdade Sinergia de Navegantes/SC, sob o olhar das acadêmicas formandas.

Metodologicamente, a abordagem deste estudo foi qualitativa, exploratória e bibliográfica. Para atender aos objetivos, ainda foi realizada uma entrevista, com a aplicação de um questionário semiestruturado com as acadêmicas do referido curso.

Em relação ao objetivo (a), foi possível constatar que a discussão dos aspectos da formação inicial no contexto teórico legal nos leva a reconhecer que as diretrizes nacionais apontam caminhos coerentes para a formação de um Pedagogo para a atualidade, porém é preciso que as instituições possam traduzi-las em disciplinas e práticas consistentes.

Em atendimento ao objetivo (b), entendemos que as competências definidas no PPC do curso em questão (como em qualquer outro curso) sejam competências requeridas e que devem orientar toda a prática pedagógica na formação de professores.

Para o alcance do objetivo (c), podemos dizer que as competências requeridas do curso de Pedagogia, na perspectiva das formandas, que dizem respeito à dimensão relacional (estratégias para trabalhar em equipe e gerar e superar conflitos) apresentaram negativas por várias acadêmicas. Estes elementos sinalizaram a importância do desenvolvimento de competências para além do âmbito técnico do curso, em uma perspectiva da dimensão do ser. Além disso, esta competência no campo relacional tem estreita ligação com as questões do cotidiano do campo da educação, uma vez que ele está norteado constantemente por relações humanas complexas e diversas (alunos, famílias e profissionais).

Algumas acadêmicas ainda apontaram que a capacidade de resolver problemas do cotidiano profissional, havia deixado algumas lacunas. As lacunas não foram citadas pelas formandas no instrumento da coleta, porém compreendemos que este elemento seja realmente verdadeiro, pois grande parte das formandas já atua no campo da educação e se depara com as situações do cotidiano escolar constantemente. É provável que elas tenham identificado estas lacunas nas situações problema tão complexas apresentadas no contexto da escola e tenham sentido a ausência desta competência em sua formação.

Estes objetivos permitiram que respondêssemos tanto à questão de pesquisa, quanto que alcançássemos o objetivo geral, pois passamos a entender que é preciso que se discuta se realmente as competências que as diretrizes da Pedagogia devem contemplar são possíveis de serem mensuradas, pois somente no campo da atuação, da complexa atuação é que elas serão desencadeadas e construídas por cada sujeito.

Talvez seja preciso que o currículo da Pedagogia apresente situações mais próximas da realidade educacional, do contexto das escolas e das dinâmicas complexas das instituições educativas, para que estas competências possam ser desencadeadas e identificadas pelas acadêmicas.

Sinalizamos que aprofundar esta discussão seria pertinente, sobretudo no sentido de ouvir os acadêmicos e suas perspectivas com relação ao curso e ao campo profissional. Desta forma poderíamos estabelecer relações entre o que o acadêmico almeja e as competências requeridas pelo projeto pedagógico das instituições.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LE BOTERF, Guy Lê. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SINERGIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Navegantes: Faculdade Sinergia, Curso de Pedagogia, Núcleo Docente Estruturante. 2015.



## AS CONTRIBUIÇÕES DOS MÉTODOS DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PROPOSTAS PARA O EGRESSO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

BUCIOR, Elvis Roni.<sup>7</sup>  
MOSER, Giancarlo.<sup>8</sup>

### RESUMO

Atualmente, o ensino superior é o principal elemento do sistema educacional responsável pela qualificação profissional especializada da população. A essa qualificação enquadra-se o desenvolvimento de competências específicas para cada área profissional. Por competência entende-se como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que o profissional possa desenvolver suas atividades na área, de forma efetiva. A responsabilidade pelo desenvolvimento destas recaem sobre a instituição de ensino superior, mais especificamente e, principalmente, sobre os métodos de ensino adotados pelos professores das diferentes disciplinas. Cabe aos professores adotarem estratégias e técnicas diversificadas, que permitam desenvolver efetivamente as competências. O presente estudo pretende analisar o alinhamento entre os métodos de ensino adotados pelos professores e as competências do egresso objetivadas para o curso superior de administração. Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos: identificar as competências constantes no projeto pedagógico do curso; levantar os métodos (estratégias e técnicas) de ensino atualmente adotados pelo corpo docente; e identificar oportunidades de ajustes ou adoção de metodologias atualmente não consideradas pelo corpo docente. A pesquisa classifica-se como descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa, e foi realizada tendo como campo empírico o curso de Administração da Faculdade Sinergia, situado em Navegantes/SC. Foi constatado uma ampla utilização de métodos alternativos de ensino, que podem contribuir para o desenvolvimento das competências propostas. Contudo, melhorias nas propostas e discussões acerca dos temas ora tratados, devem ser realizados, considerando a complexidade dos mesmos. Isso para garantir uma análise e avaliação completa de ações contributivas para a seleção de métodos que, efetivamente, permitam o desenvolvimento das competências profissionais dos acadêmicos do curso de administração.

**Palavras-chave:** Competências. Métodos de ensino. Perfil do egresso.

### INTRODUÇÃO

O ensino superior, agente integrante dos sistemas educativos nacionais, é responsável pela conferência de títulos de graduação específicos em uma determinada área profissional a

<sup>7</sup> Graduado em Administração com habilitação em Marketing | Especialista em Docência do Ensino Superior | Mestre em Administração | Professor da Faculdade Sinergia.

<sup>8</sup> Graduação em História, em Sociologia e em Processos Gerenciais | Doutorado em Ciências Sociais | Professor da Faculdade Sinergia, da Universidade do Estado de Santa Catarina e Diretor Geral do Sistema Vitória de Ensino, em Sombrio (SC).

acadêmicos que tenham concluído o curso relacionado. Especificamente, para este estudo, trata-se da titulação de bacharelado na área de administração, através dos próprios cursos de administração (PORTAL BRASIL, 2015). Nestes cursos, desenvolvem-se estudos, pesquisas, trabalhos práticos, atividades sociais, entre outros métodos, estratégias e técnicas voltadas para a formação do profissional.

O ensino superior deve ser responsável pela formação de profissionais cada vez mais flexíveis e especializados. Em nações da Europa, Estados Unidos, Japão e em outros países de primeiro mundo, as ações que visam esta modernização ocorrem por iniciativa tanto das universidades quanto dos governos. Especificamente sobre o Brasil, apenas a menor parte das universidades desenvolvem formas de ação que apontam para uma maior adequação a esta nova realidade (GENGHINI, 2006).

Assim, é papel não só do governo, como também das instituições de ensino superior (IES) garantir a qualidade do ensino. Segundo o documento de consulta elaborado no Fórum Nacional de Educação de 2013 sobre a educação nacional, a ampliação da educação superior no País com qualidade é uma necessidade, requerendo políticas para a ampliação dos atuais investimentos e o incremento de políticas de expansão, através da consolidação e garantia de padrões de qualidade, e de políticas de avaliação e regulação para todo o sistema superior. Segundo o documento, o projeto de lei do PNE, no Senado Federal, propõe mais organicidade das políticas, incluindo a articulação entre a qualidade da oferta e a expansão da educação superior (BRASIL, 2015). Converte-se, portanto, para o papel do ensino superior como responsável direto pela formação destes profissionais, através dos processos e recursos adotados pelo corpo docente das IES.

Ao ingressar no ensino superior, entende-se que o acadêmico esteja buscando o desenvolvimento das suas competências relacionadas à profissão objetivada, estas que no país são atualmente estabelecidas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Administração, que devem ser consideradas pelas IES em sua composição e organização curricular, sendo demonstradas através da formalização do projeto pedagógico (BRASIL, 2005).

Segundo as DCN (BRASIL, 2005), o projeto pedagógico do curso (PPC) deve contemplar: perfil do formando; competências e habilidades; componentes curriculares; estágio curricular supervisionado; atividades complementares; sistema de avaliação; projeto de iniciação científica; trabalho de curso; regime acadêmico de oferta; entre outros aspectos que

tornem consistente o referido projeto. Assim, além da concepção do curso, considerando suas peculiaridades, o currículo pleno e operacionalização, deve abranger como elementos estruturais:

I	objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
II	condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
III	cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
IV	formas de realização da interdisciplinaridade;
V	modos de integração entre teoria e prática;
VI	formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
VII	modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
VIII	incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
IX	concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
X	concepção e composição das atividades complementares; e,
XI	inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórica-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

**Quadro 1 - Elementos estruturais do PPC dos cursos bacharelados de administração.**

Fonte: Brasil (2005).

Focando-se a discussão no tema do presente estudo, é evidente a exigência de contemplação no PPC do perfil do formando (egresso), bem como as competências e habilidades consideradas pelo CNE para sua formação profissional. Neste caso, considera-se profissional um prático que adquiriu, através de longos estudos, o status e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não-rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa (BOURDONCLE, 1993; LEMOSSE, 1989 apud PAQUAY et al., 2001).

Considerando estes elementos, tem-se o perfil do egresso, tanto como resultado de um processo de formação acadêmica, como pela entrada para um processo de integração do profissional ao mercado de trabalho. Trata-se, também, de um elemento que articula os demais componentes do projeto pedagógico (CIDRAL; KEMCZINSKI; ABREU, 2001). O perfil do egresso, portanto, deve demonstrar as competências objetivadas pela IES para o determinado curso.

Quanto às competências, neste estudo é considerada a definição proposta por Dacoreggio (2006, p. 56), de que “competência é a mobilização de um conjunto de capacidades – cognitiva, motora e interpessoal que, mobilizadas, permitem ao sujeito agir nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, para enfrentar, com êxito, as situações da vida”. Diante deste conceito, que trata competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, relata-se uma limitação da utilização dos referidos termos nos documentos da DCN e

documentos que as antecedem.

Para o desenvolvimento das competências propostas, é necessário a adoção de uma metodologia de ensino-aprendizagem que atenda à pluralidade das dimensões abordadas (cognitivas, motoras e interpessoais), e que seja efetiva na formação do profissional. Tal metodologia deve tratar do processo didático, às experiências relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, ou ainda, como o mesmo será realizado (VASCONCELOS, 2014).

Este estudo tem como ambiente empírico o curso de administração da Faculdade Sinergia, que é uma Instituição de Ensino Superior estabelecida no município de Navegantes/SC, autorizada pela portaria do Ministério da Educação número 2237, publicada em agosto de 2002. Os cursos superiores autorizados e implantados, em ordem cronológica, foram administração, turismo, normal superior (posteriormente alterado para pedagogia), direito e tecnologia em logística. Outros cursos também foram autorizados, contudo ainda não foram iniciados, como ciências contábeis e análise e desenvolvimento de sistemas. A Instituição tem se constituído numa organização importante para o desenvolvimento de Navegantes e região, atuando em parceria com as instituições públicas e privadas com a geração e disseminação de conhecimentos (SINERGIA, 2015b).

O curso de administração foi autorizado através da portaria do Ministério da Educação 225, de 25/01/2002. Sua concepção teve como objetivo preencher uma lacuna existente na área de ensino superior da região, bem como satisfazer às demandas da comunidade, dado o crescimento vivido e intensificado nos últimos anos. O curso é oferecido na modalidade presencial, em período noturno, com uma carga horária de três mil horas, distribuídas em quarenta e duas disciplinas, em oito semestres (SINERGIA, 2015b).

De acordo com o PPC, a missão do curso é “contribuir para a formação de administradores criativos, críticos e reflexivos capazes de agregar valor aos produtos e serviços, mediante a busca de soluções alternativas e consolidação de novos empreendimentos, visando à melhoria da qualidade de vida da sociedade”. Como objetivo geral, busca-se “formar profissionais na qualidade de proprietário ou funcionário com conhecimento técnico, científico e prático, capazes de atuar na gestão de organizações públicas e privadas, de forma ética e dinâmica” (SINERGIA, 2015a, p. 11).

A motivação para o estudo surge a partir da necessidade da instituição, especificamente da coordenação do curso, garantir que os acadêmicos egressos, efetivamente, desenvolvam as competências estabelecidas no PPC. Desta forma, tem-se como pergunta de pesquisa: os métodos de ensino atualmente adotados pelos professores do curso de

administração são orientados para o desenvolvimento das competências estabelecidas no PPC do curso de administração?

O objetivo geral do presente artigo consiste em analisar o alinhamento entre os métodos de ensino adotados pelos professores e as competências do egresso objetivadas no curso de Administração da Faculdade Sinergia. Para tanto, são os objetivos específicos: (a) identificar as competências atualmente estabelecidas no projeto pedagógico do curso; (b) levantar os métodos (estratégias e técnicas) de ensino, atualmente declarados nos planos de ensino atuais das unidades curriculares (disciplinas); e (c) propor ajustes ou adoção de metodologias atualmente não consideradas pelo corpo docente.

Este estudo não pretende discutir a efetividade da contemplação da atual proposta de competências estabelecidas pela IES para o referido curso, em relação às DCN, assim como não pretende correlacionar as competências propostas com as necessidades do mercado, ou mesmo, as declaradas na legislação de regulamentação da profissão e dos respectivos órgãos regulamentadores, neste caso, que compõem o Conselho Federal de Administração (CFA).

Da mesma forma, este estudo não pretende, por exemplo, avaliar ou propor formas de avaliação da efetividade dos métodos, ou mesmo identificar critérios que levaram os docentes a selecionarem, o que demandaria pesquisas específicas.

Conceitualmente, este estudo pode contribuir para maior clareza dos conceitos relacionados à competência, enquanto conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes orientados para a docência. Empiricamente, as contribuições podem ser, inicialmente, direcionadas à própria definição do perfil do egresso do curso, alinhado com as diretrizes às quais está subordinado; para a seleção mais precisa dos métodos em cada unidade curricular; na reflexão do papel do professor enquanto agente formador de um profissional com as competências objetivadas e requeridas pelo mercado.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando o objetivo geral do estudo, tem-se competências e métodos de ensino como termos chaves para discussão teórica, que são tratados nos capítulos a seguir.

### 1.1 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Estudos apontam a inexistência de consenso na definição de competência em

diferentes esferas e tipologias, bem como sob a ótica de determinados autores (ANDRADE; DACOREGGIO, 2013; MORETTO, 2011), o que pode prejudicar o entendimento e sucesso do estabelecimento do perfil do egresso. A limitação de clareza na definição destes termos é evidente nos próprios documentos relacionados à DCN, e em documentos que antecedem, pois são adotados termos como: ‘competências’ de forma isolada, ‘habilidades’ de forma isolada, desenvolvimento de ‘competências e habilidades’, ‘competências, habilidades e atitudes’, entre outros. Recentemente, o próprio objetivo geral passou a ser considerado como e os específicos para habilidades.

A competência deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, consistirá na intervenção eficaz mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionadas, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (DACOREGGIO, 2006; ZABALA; ARNAU, 2010).

Considerando uma dimensão profissional, o indivíduo deve ser competente para exercer uma atividade profissional adequada as suas capacidades, considerando conhecimentos e habilidades específicas para a profissão, atuando de maneira responsável, flexível e rigorosa, permitindo-lhe satisfazer suas motivações e suas expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal (ZABALA; ARNAU, 2010).

Especificamente para a área de administração, as competências envolvem o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para ser eficaz em um vasto campo de atividades administrativas, nos diferentes tipos de organizações (SILVA, 2008).

Neste sentido, a competência é algo abstrato e depende de uma pessoa que a concretize. Não se trata de um estado, mas de uma ação. Logo, um profissional competente é aquele dotado de consciência e ações competentes, sendo o aprimoramento de seu perfil um processo interativo, virtuoso e adaptativo em forma de espiral (LE BOTERF, 2011 apud ANDRADE; DACOREGGIO, 2013).

Corroborado por Zabala e Arnau (2010), o processo de derivação das competências gerais aos conteúdos de aprendizagem implica em responder questões como: (a) o que é necessário saber? (conhecimentos, conteúdos conceituais); (b) O que se deve saber fazer? (habilidades, conteúdos procedimentais); e (c) De que forma se deve ser? (atitudes, conteúdos atitudinais). Assim, para a dimensão profissional, a competência é a chave para o exercício da tarefa profissional.

As competências são necessárias, no caso da área de administração, além do domínio

das funções administrativas de planejar, organizar, dirigir e controlar, para o sucesso do profissional em sua carreira administrativa (SILVA, 2008).

Segundo Andrade e Dacoreggio (2013), ações competentes são o resultado da combinação de recursos pessoais (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais, entre outros) e recursos do meio (tecnologia, banco de dados, livros, redes de relacionamento etc.). Portanto, um administrador competente sabe colecionar e selecionar o melhor conjunto de ações e recursos para adaptação efetiva nos diversos desafios encontrados ao longo de sua carreira (ANDRADE; DACOREGGIO, 2013).

Segundo Silva (2008), algumas das competências pessoais para o administrador são a liderança, auto-objetividade, pensamento analítico, flexibilidade comportamental, comunicação escrita e verbal, impacto pessoal, resistência do estresse e tolerância na incerteza. Reforça o autor que todo objeto das habilidades e competências administrativas são apoiados na aprendizagem, esta que pode ser tratada como qualquer mudança de comportamento, sendo este resultado da experiência. Trata-se, também, de uma habilidade que interfere no crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Quanto aos conhecimentos, deve-se saber os provenientes de múltiplas disciplinas científicas e profissionais. Para as habilidades, tem-se elementos, como busca, análise, organização, interpretação da informação, atuação autônoma, aprendizagem, planejamento e organização de atividades, solução de problemas, gestão e solução de conflitos, comunicação de ideias e informação, trabalho em equipe, interação em um grupo. E, para as atitudes, são considerados elementos, como identidade, solidariedade, respeito, tolerância, empatia, assertividade, autocontrole, responsabilidade, adaptabilidade, flexibilidade (ZABALA; ARNAU, 2010).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005, p. 26):

o curso de graduação em administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

De acordo com o documento, o curso deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências e habilidades dispostas no quadro 2. Somente podemos considerar que uma atuação é competente, quando se realiza em uma situação que, geralmente, é, ou pode ser nova. Assim, dificilmente, pode-se avaliar com precisão se uma competência foi

adquirida, posto que somente poderia ser avaliada quando ela se realiza em situações não escolares. A avaliação das competências representa, também, a busca de meios que permitam prever a capacidade de utilizar estas competências em um momento necessário (ZABALA; ARNAU, 2010).

I	reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
II	desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
III	refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
IV	desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
V	ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
VI	desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
VII	desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
VIII	desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

**Quadro 2 - Competências e habilidades para a formação profissional do curso de administração.**

Fonte: Brasil (2005).

1.2 MÉTODOS DE ENSINO

Segundo Vasconcelos (2014), o plano de aula é a proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas. Trata-se da orientação das atividades do cotidiano. É no plano de aula que são descritos elementos como os objetivos da disciplina e das unidades (sentido de cada conteúdo para este grupo, neste momento) e a metodologia (explicitação dos procedimentos de ensino, através de estratégias e técnicas, utilizando-se de recursos, a serem utilizadas no desenvolvimento do assunto).

A metodologia trata, portanto, do caminho concreto a ser trilhado. Envolve os tipos de ações mais apropriadas de acordo com o tema que se pretende trabalhar. Pode ser vista também como a própria condução do processo didático, envolvendo a criação de condições adequadas para o trabalho educativo. Enfim, o que fazer para o aluno aprender o conteúdo (VASCONCELOS, 2014).



Para o desenvolvimento das competências propostas, é necessária a adoção de uma metodologia de ensino-aprendizagem que atenda à pluralidade das dimensões abordadas (cognitivas, motoras e interpessoais), e que seja efetiva na formação do profissional. Tal metodologia deve tratar do processo didático, às experiências relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, ou ainda, como o mesmo será realizado (VASCONCELOS, 2014).

Com base nas pesquisas realizadas por Mazzioni (2013), adotou-se no presente estudo o seguinte quadro de estratégias de ensino:

Estratégia	Descrição
Aula expositiva dialogada	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 79).
Estudo de texto	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 80)
Portfólio	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 81).
Tempestade cerebral	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 82).
Mapa conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 83).
Estudo dirigido	É o ato de estudar sob a orientação e defectividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 84).
Estudo dirigido e aulas orientadas	Permite ao aluno situar-se criticamente, extrapolar o texto para a realidade vivida, compreender e interpretar os problemas propostos, sanar dificuldades de entendimento e propor alternativas de solução; exercita no aluno a habilidade de escrever o que foi lido e interpretá-lo; Prática dinâmica, criativa e crítica da leitura (MARION; MARION, 2006, p. 42); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 279-280).
Lista de discussão por meios informatizados	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, a distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 85).
Ensino a distância	As ferramentas usadas no ensino à distância vão das mais simples, como o ensino por correspondência sem apoio ou tutoria, pela comunicação apenas entre educador e educando, até os métodos mais sofisticados, que incluem esquemas interativos de comunicação não presencial via satélite, ou por redes de computadores (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 289-294).
Solução de problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 86).

**Quadro 3 - Definição de estratégias de ensino.** (continua)

Fonte: Mazzioni (2013).

Estratégia	Descrição
Resolução de exercícios	O estudo por meio de tarefas concretas e práticas tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor (MARION; MARION, 2006, p. 46).
Ensino em pequenos grupos	É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 278-279).
Phillips 66	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas / problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 87).
Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)	É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 88).
Dramatização	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 89).
Seminário	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 90).
Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 91).
Júri simulado	É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 92).
Painel	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 94).
Palestras	Possibilidade de discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, de acordo com um novo enfoque; Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante (MARION; MARION, 2006, p. 42); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 288-289).
Fórum	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 95).
Discussão e debate	Sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios (MARION; MARION, 2006, p. 42-44).

**Quadro 3 - Definição de estratégias de ensino.** (continuação)

Fonte: Mazzioni (2013).

Oficina (laboratório ou workshop)	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 96).
Escritório, laboratório ou empresa modelo	Proporciona ao aluno contato com a tecnologia da informação, os reflexos de má informação gerada, as inúmeras possibilidades de erros e os consequentes acertos (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 286-288).
Estudo do meio	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 97).
Ensino com pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 98).
Exposições, excursões e visitas	Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo; Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento; Integração do aluno, através da escola, com a sociedade, através das empresas; Visualização, por parte do aluno, da teoria na prática; Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere (MARION; MARION, 2006, p. 37-38); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 276-277).
Jogos de empresas	Os alunos tornam-se agentes do processo; São desenvolvidas habilidades na tomada de decisões no nível administrativo, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incerteza; permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa, sejam eles materiais ou humanos (MARION; MARION, 2006, p. 50); (PETRUCCI e BATISTON (2006, p. 281-283).
Ensino individualizado	O ensino individualizado é a estratégia que procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 294-298).

**Quadro 3 - Definição de estratégias de ensino. (conclusão)**

Fonte: Mazzioni<sup>9</sup> (2013).

Ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, respeitando as características de cada aluno. Contudo, reforça-se que não existe metodologia própria para o ensino das competências, mas condições gerais sobre como devem ser as estratégias metodológicas, entre as quais destaca-se que todas devem ter um enfoque globalizador (ZABALA; ARNAU, 2010).

**2 METODOLOGIA**

A pesquisa que possibilitou a realização deste estudo desenvolveu-se segundo

<sup>9</sup> Elaborado por Mazzioni (2013), com base em Anastasiou e Alves (2004, p. 79); Marion e Marion (2006); Petrucci e Batiston (2006).

abordagens qualitativas e quantitativas, traçando paralelos entre as competências objetivadas e os métodos propostos pelos docentes.

Os dados (primários) foram originados através de uma pesquisa documental durante os meses de agosto e setembro de 2015. A partir do PPC, tem-se os dados relacionados ao perfil do egresso proposto pela IES, e, conseqüentemente, às competências objetivadas. Quanto aos métodos adotados, especificamente as estratégias e técnicas, foram considerados os planos de ensino do curso de administração do segundo semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2015. Foram levantados todos os quarenta e dois planos de ensino do curso, relativos a todas as disciplinas do curso, e que foram e/ou serão ministradas durante o ano corrente. Para relacionar a análise do alinhamento dos métodos com as competências, utilizou-se o Microsoft Excel. A análise dos dados consistiu inicialmente na padronização dos dados por grupos de métodos. Não foram feitas distinções entre os termos estratégias e técnicas, considerando que houve uma limitação dos dados relacionado às diferentes percepções e adoções pelos professores, nos dois grupos. Posteriormente, executou-se análises estatísticas univariadas descritivas através de tabelas e gráficos de distribuição de frequência, visando a simples quantificação dos métodos adotados. Finalmente, realizou o cruzamento das metodologias adotadas pelos docentes com os tipos de métodos presentes no estudo de Mazzioni (2013), vinculando-os com as competências pretendidas no perfil do egresso do curso.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo trata da apresentação e análise dos resultados da pesquisa, de acordo com os objetivos específicos estipulados, em consonância com o objetivo geral.

#### 3.1 PERFIL DO EGRESSO DO CURSO

Inicialmente, apresenta-se o objetivo geral do curso de administração que é “formar profissionais na qualidade de proprietário ou funcionário com conhecimentos técnico, científico e prático, capazes de atuar na gestão de organizações públicas e privadas, de forma ética e dinâmica” (SINERGIA, 2015a). Como objetivos específicos do curso, tem-se:

- Desenvolver competências técnicas, metódicas, comportamentais, sociais, políticas e organizacionais como habilidades humanas, conceituais e técnicas para que o profissional de administração possa atuar com desenvoltura nos ambientes globalizados;
- Criar condições para a elaboração e execução de planos, consoante métodos e estratégias específicas, modernas e altamente eficientes, de sucesso nas organizações;
- Criar condições atitudinais e técnicas para a compreensão, por parte de cada membro do grupo, do papel estratégico da organização;
- Possibilitar o conhecimento, a compreensão e as formas de utilização, no dia-a-dia da instituição, das ferramentas básicas da administração;
- Incentivar, paralelamente a necessária transmissão de conhecimentos, a adoção de novas atitudes e prática de novos comportamentos, que se reflitam, principalmente, na transferência do aprendizado para o desenvolvimento grupal no âmbito das atividades empresariais;
- Criar condições para adoção de uma atitude pessoal de autocrítica permanente, de modo que a reciclagem proposta e as novas formas de procedimentos daí decorrentes sejam uma constante na vida profissional e no ambiente da empresa que produz informações para seus públicos internos e externos;
- Estimular a atualização constante, não apenas conceitual, mas também de novas tecnologias capazes de contribuir para o processo de gestão.

#### **Quadro 4 - Objetivos específicos do curso de administração.**

Fonte: Sinergia (2015a).

Conforme já relatado, o perfil do egresso pode ser visto tanto como o resultado de um processo de formação acadêmica, como pela entrada para um processo de integração do profissional ao mercado de trabalho. Trata-se, também, de um elemento que articula os demais componentes do projeto pedagógico (CIDRAL; KEMCZINSKI; ABREU, 2001).

Especificamente, o perfil do egresso, portanto, deve demonstrar as competências objetivadas pela IES para o curso superior, conforme descrito no PPC de administração da Faculdade Sinergia. Conforme o documento, o acadêmico formado pelo curso deverá ter a capacidade de compreender questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Numa outra ótica, a proposta é de que o mesmo deverá desenvolver competências que lhe permitam atuar nas diferentes instituições empresariais, governamentais ou no terceiro setor, atuando no processo de gestão das atividades e cumprindo seu papel de prestar contas da gestão perante a sociedade. Tais competências devem ser percebidas através de características em sua atuação, dispostas no quadro 5.

O perfil do egresso constante no PPC, consonante com os campos de formação das DCN para os cursos de administração, tem a intenção de desenvolvimento nos egressos de habilidades declaradas no quadro 6.

- Princípios éticos, transparência e profissionalismo;
- Perfil de liderança e de visão empreendedora;
- Capacidade para analisar e interpretar as diversas culturas organizacionais existentes nos mercados nacional e internacional;
- Conhecimento das teorias da administração existentes e da forma de sua aplicação através das técnicas administrativas e das novas tendências de gestão organizacional;
- Capacidade para interagir em ambientes de constante inovação em gestão e tecnologia;
- Perfil para atender as demandas da comunidade onde a Instituição está inserida;
- Consciência da importância da pesquisa e do contínuo aperfeiçoamento cultural e profissional;
- Consciência socioambiental.

**Quadro 5 - Características na atuação do egresso.**

Fonte: Sinergia (2015a).

- Utilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos existentes e disponíveis.
- Refletir e inserir suas ideias nos conhecimentos já disponíveis;
- Entender as relações sociais, políticas, econômicas e culturais do meio onde se insere.
- Tomar decisões numa perspectiva de interdependência local e mundial;
- Reconhecer oportunidades de negócios e o potencial de transformá-las em novos conceitos empresariais.
- Tomar decisões complexas em ambientes igualmente complexos e interdependentes;
- Articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional na direção e planejamento de pesquisas e estudos voltados à construção permanente do saber administrativo;
- Atuar de forma interativa e dinâmica em prol de objetivos comuns, interesses interpessoais e institucionais.
- Propor, implementar e avaliar modelos de gestão;
- Expressar-se em linguagem adequada e correta em suas diversas formas e diferentes situações.
- Interpretar e intervir na realidade das organizações e seus contextos.

**Quadro 6 - Habilidades que deverão ser desenvolvidas pelo egresso.**

Fonte: Sinergia (2015a).

Sintetizando os elementos apresentados, são identificadas 29 (vinte e nove) competências, classificadas enquanto capacidades relacionadas aos conhecimentos, habilidades e atitudes, dispostas na tabela 1.

Analisando-se as informações do quadro anterior, percebe-se a contemplação de competências no âmbito dos três elementos básicos (conhecimento, habilidade e atitude). Contudo, percebe-se diferenças de concepções e adoção dos elementos encontrados nos diferentes grupos de proposições do PPC.

Tabela 1- Classificação das competências identificadas.

Origem	Competências				Finalidade/ambiente
		Conhecimento	Habilidade	Atitude	
Características de atuação	Princípios éticos, transparência e profissionalismo			X	Culturas organizacionais nacionais e internacionais  Ambientes de constante inovação Sociedade
	Liderança e visão empreendedora		X		
	Análise e interpretação	X			
	Conhecimento das teorias da administração	X			
	Conhecimento da forma de aplicação das teorias		X		
	Interação		X		
	Atendimento às demandas			X	
	Consciência da importância da pesquisa	X			
Perfil do egresso	Conhecimentos científicos, técnicos, sociais e econômicos	X			Diversos campos Diferentes tipos de organizações Sociedade
	Técnicas de gerenciamento		X		
	Identificar e assimilar novas informações	X			
	Flexibilidade intelectual e adaptabilidade			X	
Habilidades	Conhecimento	X			Existentes e disponíveis Conhecimentos existentes e disponíveis Do meio Perspectiva de interdependência local e mundial Geração de novos conceitos empresariais Ambientes igualmente complexos e interdependentes Construção permanente do saber administrativo Construção permanente do saber administrativo Objetivos comuns, interesses interpessoais e institucionais Diferentes situações Realidade das organizações e seus contextos
	Atuação		X		
	Prestação de contas da gestão			X	
	Utilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos		X		
	Refletir e inserir suas ideias	X		X	
	Entender as relações sociais, políticas, econômicas e culturais	X			
	Tomar decisões		X		
	Reconhecer oportunidades de negócios e seus potenciais		X		
	Tomar decisões complexas		X		
	Articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional	X	X		
Direção e planejamento de pesquisas e estudos	X	X			
Atuação interativa e dinâmica			X		
Propor, implementar e avaliar modelos de gestão		X			
Expressão utilizando linguagem adequada e correta		X			
Interpretação e intervenção			X		

Fonte: elaborado pelo autor.

### 3.2 MÉTODOS ADOTADOS

Com base nos planos de ensino das unidades curriculares (disciplinas), são apresentados abaixo os resultados e análises do levantamento. Foram identificados 453 métodos (estratégias e técnicas) de ensino, os quais foram categorizadas para permitir maior homogeneidade das análises, com o cuidado de não comprometer a real intenção do corpo docente ao definir seus métodos. Assim, foram identificados 32 grupos de estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem, sendo eles: aula expositiva e prática; exemplificações; debates e/ou discussões; leitura, produção e análise de textos; elaboração de resumos, fichamentos e resenhas; realização de exercícios, atividades e trabalhos; análises e avaliações gerais (como vídeos, e outras situações e contextos); aplicação de questionários; elaboração de mapas conceituais e outros elementos, como esquemas, diagramas, organogramas e fluxogramas; realização de estudos de casos; elaboração de planos e projetos; revisão de conteúdo; aplicação de provas operatórias; realização de pesquisas de diferentes âmbitos; observações; exibição de filmes e vídeos; participação em palestras e visitas técnicas; organização de eventos; aplicação de jogos e dinâmicas; elaboração de relatórios; apresentações orais, incluindo seminários e painéis; atividades simuladas; teatro e/ou representações; promoção de gincanas, entre outros.

Ressalta-se a existência de casos em que uma mesma disciplina pode ter adotado mais de uma vez um mesmo método. As quantidades de métodos adotados pelos docentes em cada categoria são demonstradas na tabela a seguir:

**Tabela 2 – Quantidade de métodos adotados por categoria de método.** (continua)

	Método (Estratégia/Técnica)	Frequência absoluta	Frequência relativa (453 metod.)	Frequência relativa (42 disc.)
1	Exercícios, atividades e trabalhos	197	43,5%	469,0%
2	Análises/avaliações gerais	47	10,4%	111,9%
3	Leitura de textos	44	9,7%	104,8%
4	Aula expositiva	39	8,6%	92,9%
5	Debates/discussões	38	8,4%	90,5%
6	Estudos de casos	22	4,9%	52,4%
7	Apresentações	21	4,6%	50,0%
8	Provas	19	4,2%	45,2%
9	Seminários	16	3,5%	38,1%
10	Questionários	14	3,1%	33,3%
11	Filmes e vídeos	14	3,1%	33,3%
12	Pesquisas	13	2,9%	31,0%
13	Visita técnica	13	2,9%	31,0%
14	Planos e projetos	11	2,4%	26,2%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).



**Tabela 2 – Quantidade de métodos adotados por categoria de método. (conclusão)**

	Método (Estratégia/Técnica)	Frequência absoluta	Frequência relativa (453 metod.)	Frequência relativa (42 disc.)
15	Esquemas, diagramas, organogramas e fluxogramas	10	2,2%	23,8%
16	Palestra	10	2,2%	23,8%
17	Jogos e dinâmicas	10	2,2%	23,8%
18	Dramatização	10	2,2%	23,8%
19	Relatórios	9	2,0%	21,4%
20	Outros métodos não classificados	8	1,8%	19,0%
21	Revisão de conteúdo	7	1,5%	16,7%
22	Resumos e fichamentos	6	1,3%	14,3%
23	Aula prática	5	1,1%	11,9%
24	Produção textual	5	1,1%	11,9%
25	Resenhas	5	1,1%	11,9%
26	Mapa conceitual	5	1,1%	11,9%
27	Exemplificação	4	0,9%	9,5%
28	Simulação	3	0,7%	7,1%
29	Organização de eventos	2	0,4%	4,8%
30	Painéis	2	0,4%	4,8%
31	Observações	1	0,2%	2,4%
32	Gincanas	1	0,2%	2,4%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A tabela demonstra as quantidades de métodos identificados em cada categoria de análise. Foram incluídos os indicadores percentuais relativos (a) ao total de métodos identificados, e (b) à quantidade de disciplinas do curso.

Destaca-se que os métodos mais utilizados pelos docentes do curso estão alocados na categoria “exercícios, atividades e trabalhos”, representando 43,5% dos utilizados pelos docentes. As atividades que envolvem análises ou avaliações gerais (exceto provas operatórias), foram adotados em 10,4% dos casos. Leitura de textos, aulas expositivas e debates/discussões completam a lista dos cinco principais métodos, com 9,7%, 8,6% e 8,4% dos casos, respectivamente.

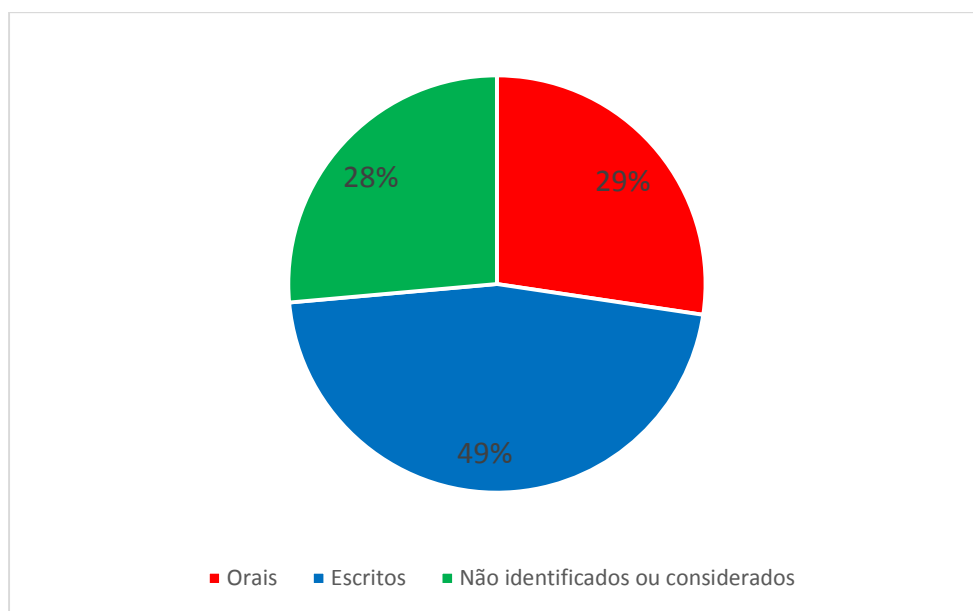
Duas ressalvas devem ser feitas para uma análise adequada na tabela acima: (a) é possível a adoção de mais de um método em cada uma das unidades do plano de ensino da disciplina; e (b) nem todos os planos contiveram no mínimo um entre todos os métodos apresentados.

Relata-se a existência de métodos existentes e mencionados na fundamentação teórica que não foram adotados pelos docentes na execução das disciplinas, como ensino a distância, lista de discussão por meios informatizados, ensino em pequenos grupos, ensino individualizado, estudo dirigido, Phillips 66, júri simulado, fórum, portfólio, simpósio, solução de problemas e tempestade cerebral. Uma maior variação dos métodos pode contribuir para o

desenvolvimento das competências num carácter globalizador e multidisciplinar.

Contudo, destaca-se a utilização de métodos não apresentados na fundamentação, tais como apresentações, elaboração de esquemas, diagramas, organogramas e fluxogramas, exemplificação, exibição de filmes e vídeos, realização de gincanas, organização de eventos, elaboração de planos e projetos, produção textual, aplicação de provas e questionários, elaboração de relatórios, resenhas, resumos, fichamentos e revisões de conteúdos.

Quanto à forma de comunicação adotada, identifica-se 49% dos métodos relacionados à escrita, assim como 23% a métodos essencialmente orais. Evidencia-se que em 28% dos casos não eram declarados ou não foi possível identificar o referido método, conforme observado no gráfico a seguir:

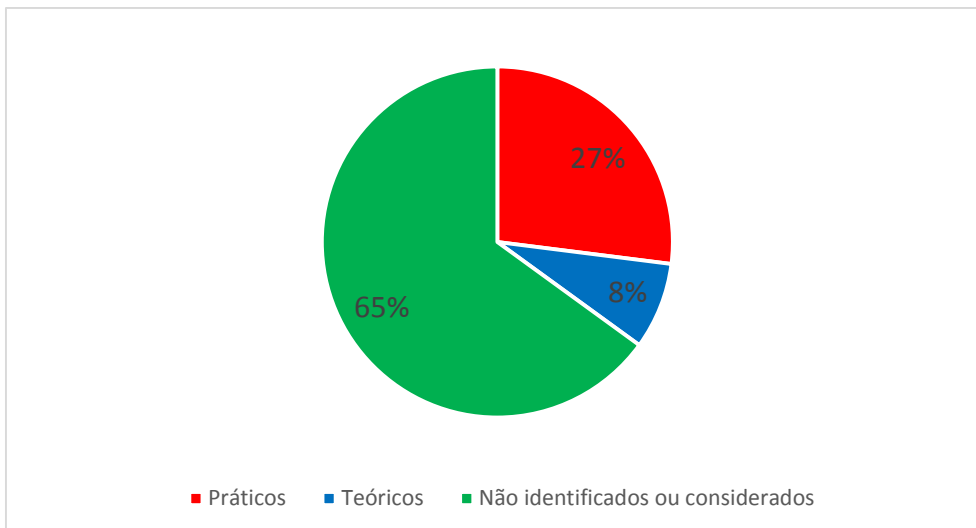


**Gráfico 1 – Tipo básico de método de ensino adotado quanto à forma de comunicação.**

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Deve haver equilíbrio no uso dos métodos, garantindo a liberdade para o docente ajustar suas técnicas para os conteúdos a serem trabalhados. Conforme já mencionado, não há métodos específicos para o ensino de competências, porém a diversificação pode tornar o processo de aprendizagem mais efetivo.

Entre os tipos de métodos quanto à aplicação (prática ou teórica), percebe-se uma maior existência de métodos declarados como práticos, na ordem de 27% de todos os métodos, conforme observado no gráfico a seguir:



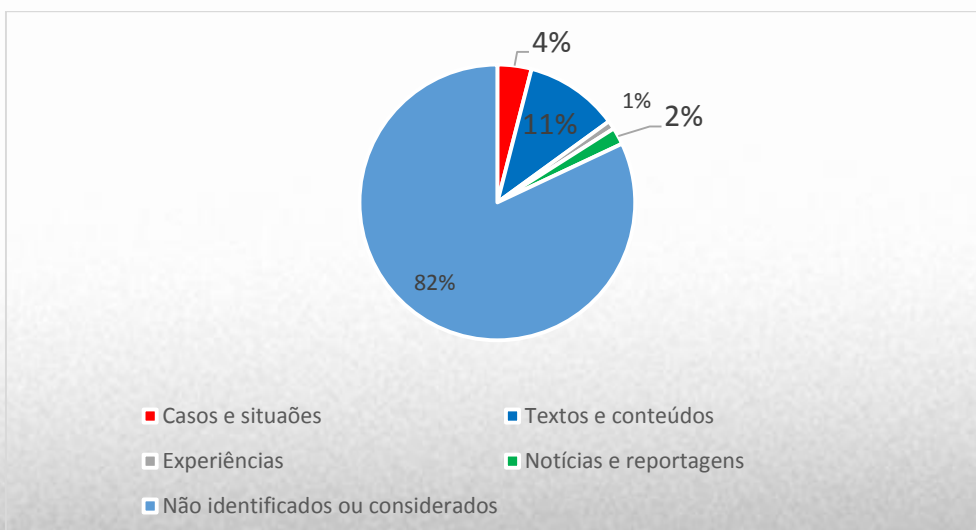
**Gráfico 2 – Tipo de método de ensino adotado quanto à aplicação.**

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Foi identificado um grande percentual de métodos (65%) em que não se identificou o tipo de informação declarada pelos docentes. A identificação da origem da forma de aplicação da informação pode contribuir, oferecendo maior clareza em sua proposição.

Ressalta-se a importância da utilização de métodos práticos para o desenvolvimento de competências profissionais, dada a sua maior contribuição num contexto de desenvolvimento das habilidades necessárias ao profissional de administração.

No gráfico a seguir, identifica-se a quantidade de métodos levantados de acordo com o tipo de informação que norteia cada método, segundo as declarações dos docentes nos planos de ensino. Percebe-se que os textos e conteúdos representam a maior fatia entre os identificados, seguidos dos casos e situações relacionadas, das notícias e reportagens e de experiências, estas oriundas, geralmente, de palestrantes ou outros agentes.

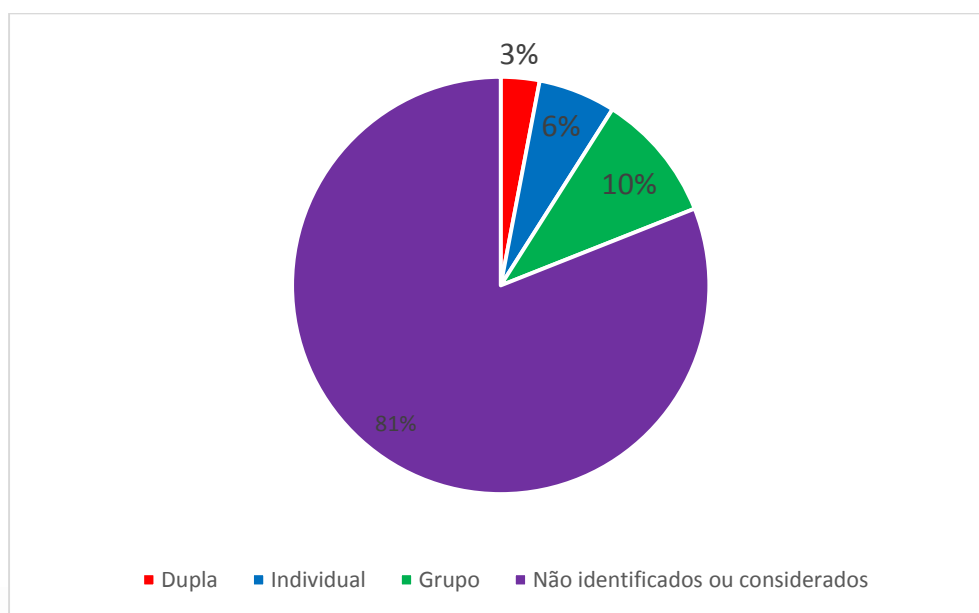


**Gráfico 3 – Quantidade de métodos de acordo com o tipo de informação declarada.**

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Da mesma forma, foi identificado um elevado percentual de métodos em que não se identificou o tipo de informação declarada pelos docentes. Ou seja, somente 18% dos métodos possuem clara identificação da origem das informações que nortearam os métodos. A identificação da origem da informação também pode contribuir com maior clareza em sua proposição.

Considerando entre as competências objetivadas a necessidade de atualização constante, sugere-se a adoção maciça, pelo do corpo docente, da utilização de notícias e reportagens atualizadas, dentro de cada área em estudo. Concomitantemente, a maior utilização de casos permitirá uma maior experiência prática aos acadêmicos, contribuindo mais efetivamente para o desenvolvimento das competências propostas, situação cuja intensificação do uso é sugerida. Outra abordagem também pode ser analisada quanto à aplicação das atividades, individuais, em duplas ou em grupos, conforme demonstrada no gráfico 4.



**Gráfico 4 – Métodos de acordo com o grupo de aplicação.**

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Destaca-se, neste caso, a grande quantidade de métodos em que se não conseguiu identificar a forma de aplicação ou não são efetivamente coerentes com as categorias incluídas no gráfico. Sugere-se a maior identificação deste elemento nos planos de ensino das disciplinas.

Finalizando as análises, somente 3 (três) métodos foram descritos como interdisciplinares no campo metodologia dos planos de ensino. Considerando a importância da multidisciplinaridade no ensino superior, sugere-se a intensificação do uso de métodos através de trabalhos interdisciplinares, essencialmente práticos.

### 3.3 ALINHAMENTO ENTRE MÉTODOS E COMPETÊNCIAS

Com base nos dados apresentados nas seções anteriores do presente capítulo, procedeu-se a análise da contribuição de cada método adotado pelos docentes para o desenvolvimento das competências propostas no PPC. Os resultados detalhados na análise podem ser observados no apêndice 1. A partir do cruzamento, identificou-se que todos os 311 métodos atualmente adotados podem contribuir com o desenvolvimento das 29 competências propostas, conforme observado na tabela 3.

**Tabela 3 – Quantidade de métodos que contribuem para as competências propostas.** (continua)

Origem	Competências	Frequência absoluta	Frequência relativa (31 métodos)
Características de atuação	Conhecimento da forma de aplicação das teorias	19	61,30%
	Conhecimento das teorias da administração	18	58,10%
	Liderança e visão empreendedora	16	51,60%
	Análise e interpretação	15	48,40%
	Princípios éticos, transparência e profissionalismo	13	41,90%
	Interação	13	41,90%
	Atendimento às demandas	13	41,90%
	Consciência da importância do contínuo aperfeiçoamento	12	38,70%
	Consciência socioambiental	12	38,70%
	Consciência da importância da pesquisa	9	29,00%
Perfil do egresso	Conhecimentos científicos, técnicos, sociais e econômicos	21	67,70%
	Identificar e assimilar novas informações	20	64,50%
	Conhecimento	19	61,30%
	Atuação	16	51,60%
	Técnicas de gerenciamento	14	45,20%
	Flexibilidade intelectual e adaptabilidade	13	41,90%
	Prestação de contas da gestão	12	38,70%
Habilidades	Entender as relações sociais, políticas, econômicas e culturais	23	74,20%
	Articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional	17	54,80%
	Direção e planejamento de pesquisas e estudos	13	41,90%
	Atuação interativa e dinâmica	13	41,90%
	Propor, implementar e avaliar modelos de gestão	13	41,90%
	Interpretação e intervenção	13	41,90%
	Utilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos	12	38,70%
	Tomar decisões	11	35,50%
	Refletir e inserir suas ideias	10	32,30%
	Tomar decisões complexas	10	32,30%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

**Tabela 3 – Quantidade de métodos que contribuem para as competências propostas. (conclusão)**

Origem	Competências	Frequência absoluta	Frequência relativa (31 métodos)
	Reconhecer oportunidades de negócios e seus potenciais	9	29,00%
	Expressão utilizando linguagem adequada e correta	7	22,60%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Analisando-se os principais métodos que mais contribuem para o desenvolvimento das competências propostas, percebe-se que exercícios, atividades e trabalhos podem ser contributivos a todas, seguidos dos estudos de casos, análises e avaliações gerais e grupos de observação.

Evidencia-se, novamente, a importância das atividades práticas e de exercício, incluindo atividades e trabalhos, como relevantes para o desenvolvimento das competências propostas. Neste caso, contrapõem-se com as aulas expositivas, entre outros, que possuem as menores contribuições efetivas, segundo as análises realizadas neste estudo.

**Tabela 4 – As contribuições para as competências por método. (continua)**

Métodos	Frequência absoluta	Frequência relativa (29 competências)
Exercícios, atividades e trabalhos	29	100,0%
Estudos de casos	26	89,7%
Análises/avaliações gerais	25	86,2%
Observações (grupos de)	21	72,4%
Debates/discussões	19	65,5%
Pesquisas	19	65,5%
Palestra	19	65,5%
Aula prática	18	62,1%
Exemplificação	18	62,1%
Visita técnica	18	62,1%
Leitura de textos	17	58,6%
Filmes e vídeos	17	58,6%
Jogos e dinâmicas	16	55,2%
Dramatização	16	55,2%
Provas	13	44,8%
Simulação	13	44,8%
Esquemas, diagramas, organogramas e fluxogramas	10	34,5%
Gincanas	10	34,5%
Aula expositiva	9	31,0%
Organização de eventos	8	27,6%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

**Tabela 4 – As contribuições para as competências por método. (conclusão)**

Métodos	Frequência absoluta	Frequência relativa (29 competências)
Questionários	7	24,1%
Apresentações	7	24,1%
Seminários	7	24,1%
Produção textual	6	20,7%
Resumos e fichamentos	6	20,7%
Planos e projetos	6	20,7%
Revisão de conteúdo	6	20,7%
Painéis	6	20,7%
Mapa conceitual	5	17,2%
Relatórios	5	17,2%
Resenhas	4	13,8%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Percebe-se, atualmente, que determinados métodos possuem poucas participações, mas não desprezíveis, para o desenvolvimento das competências atualmente propostas. Isso porque alguns dos métodos possuem atuação específica para determinados contextos e disciplinas, como é o caso das resenhas, produção textual, elaboração de resumos e fichamentos, entre outros. Destaca-se, contudo, que a análise das contribuições envolveu as competências declaradas no PPC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, buscou-se analisar o alinhamento entre as competências propostas pela Instituição de Ensino Superior estudada, na concepção do perfil do egresso, constante no Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Satisfatoriamente, considera-se que foram atendidos os objetivos propostos no estudo, incluindo a identificação das competências atualmente estabelecidas, o levantamento dos métodos (estratégias e técnicas) atualmente declarados nos planos de ensino das disciplinas e propor a adoção ou intensificação no uso de métodos atualmente não considerados pelo corpo docente.

Algumas considerações sobre o estudo, analisadas como limitações, são importantes. Primeiramente, a possibilidade de divergências nas declarações de proposições, tanto de competências, como dos métodos de ensino. Para definição das competências, para os cursos de administração, devem ser somente observadas as diretrizes curriculares nacionais, e não necessariamente adotadas. Neste sentido, garante-se a liberdade de definição da proposta pela IES, dentro dos padrões de educação nacionais. Contudo, as competências declaradas, não

necessariamente, podem não deixar claro as intenções do curso.

Divergências também podem ocorrer no estabelecimento dos métodos de ensino, principalmente na classificação entre estratégias e técnicas dos docentes. Uma outra discussão pode ser originada ao se questionar a capacidade dos docentes de estabelecerem e adotarem métodos eficientes em seus planos para o desenvolvimento das competências propostas. Diante disso, é evidente a necessidade de realização de formação continuada aos docentes, bem como a supervisão da coordenação do curso, sob orientação dos responsáveis pedagógicos, para garantir a adoção de estratégias e técnicas mais efetivas.

Mesmo com uma ampla quantidade de métodos identificados, não necessariamente eles são utilizados por todos os docentes em todas as disciplinas. As diferenças de conhecimento e percepção podem afetar estas definições, também comprometendo o desenvolvimento efetivo das competências. A discussão e troca de experiências sobre os tipos de métodos e detalhes relacionados aos procedimentos adequados para uso dos mesmos, também deve ser foco nos programas de formação.

Além disso, a diversificação dos métodos pode contribuir mais efetivamente com o desenvolvimento das competências profissionais para os cursos superiores. Neste caso, a interdisciplinaridade e adoção de métodos práticos podem gerar bons resultados.

Como proposição de estudos futuros, aponta-se a necessidade de discussão acerca da efetividade dos métodos no desenvolvimento das competências objetivadas, bem como da orientação das competências declaradas no perfil do egresso para as Diretrizes Curriculares Nacionais.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cristiana Rennó D'Oliveira; DACOREGGIO, Marlete dos Santos. Diagnóstico das competências requeridas do administrador de empresas na região do Vale do Itajaí.

**Revista Ponte.com Sinergia.** Faculdade Sinergia. v. 3, n. 3, jul.-dez, 2013, p. 18-29. - ISSN 1807-2712.

BRASIL. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005. **Instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado.** Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta.** Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

CIDRAL, Alexandre; KEMCZINSKI, Avaniilde; ABREU, Aline França de. A abordagem por



competências na definição do perfil do egresso de cursos de graduação. **Anais do COBENGE – Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**. Porto Alegre/RS, 2001.

DACOREGGIO, Marlete dos Santos. Competências no contexto da ação docente: ressignificando o conceito. **Revista Contrapontos**. v. 6, n. 1, p. 49-64, 2006.

GENGHINI, Edna Barberato. O ensino superior no Brasil: fatores que interferem no rendimento escolar e a visão dos alunos sobre suas dificuldades de aprendizagem. **Revista da Educação**. Universidade de Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 18-30, 2006.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**, v. 2, n. 1, jan./jun., 2013.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: Planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre/RS: Artmed, 2001.

PORTAL BRASIL. **Saiba como funciona sistema de ensino superior no Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>>. Acesso em: 06 set. 2015.

SILVA, Reinaldo O. da. **Teorias da administração**. São Paulo: Pearson, 2008.

SINERGIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. Navegantes: Faculdade Sinergia, Curso de Administração, Núcleo Docente Estruturante. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Sinergia Sistema de Ensino**: Web-site institucional. 2015b. Disponível em: <[www.sinergia.edu.br](http://www.sinergia.edu.br)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político- pedagógico**. 24. ed. São Paulo/SP: Libertad, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010.

APÊNDICE 1

Apêndice 1: Análise cruzada das competências e métodos de ensino.

Origem	Elemento	Aula expositiva	Aula prática	Exemplificação	Debates/discussões	Leitura de textos	Produção textual	Resumos e fichamentos	Resenhas	Exercícios, atividades e trabalhos	Análises/avaliações	Questionários	Mapa conceitual	Esquemas, fluxos, organogramas	Estudos de casos	Planos e projetos	Revisão de conteúdo	Provas	Pesquisas	Observações	Filmes e vídeos	Paleta	Vista técnica	Organização de eventos	Jogos e dinâmicas	Relatórios	Apresentações	Seminários	Paléis	Simulação	Dramatização	Gincanas					
Características de atuação	Princípios éticos, transparência e profissionalismo	X			X	X				X	X				X				X		X	X		X					X		X						
	Liderança e visão empreendedora		X	X	X	X				X	X				X				X		X	X		X					X		X						
	Análise e interpretação		X	X	X	X				X	X				X				X		X	X		X					X		X						
	Conhecimento das teorias da administração	X		X	X	X			X	X	X				X				X		X	X		X					X		X						
	Conhecimento da forma de aplicação das teorias		X	X	X	X				X	X				X				X		X	X		X					X		X						
	Interação		X	X	X	X				X	X				X				X		X	X		X					X		X						
	Atendimento à demandas		X	X	X	X				X	X				X				X		X	X		X					X		X						
	Consciência da importância da pesquisa	X		X	X	X				X	X				X				X		X	X		X													
	Consciência da importância do contínuo aperfeiçoamento	X		X	X	X				X	X				X				X		X	X		X													
	Consciência socioambiental	X		X	X	X				X	X				X				X		X	X		X													
Perfil do egresso	Conhecimentos científicos, técnicos, sociais e econômicos	X		X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
	Técnicas de gerenciamento		X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
	Identificar e assimilar novas informações		X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
	Flexibilidade intelectual e adaptabilidade		X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
	Conhecimento	X		X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
	Atualização		X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
	Prestação de contas da gestão		X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
	Utilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos		X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
	Refletir e inserir suas ideias	X		X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
	Habilidades	Entender as relações sociais, políticas, econômicas e culturais	X		X	X	X			X	X				X				X		X	X		X													
Tomar decisões			X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
Reconhecer oportunidades de negócios e seus potenciais			X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
Tomar decisões complexas			X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
Articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional			X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
Direção e planejamento de pesquisas e estudos			X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
Atuação interativa e dinâmica			X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
Propor, implementar e avaliar modelos de gestão			X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
Expressão utilizando linguagem adequada e correta			X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														
Interação e intervenção			X	X	X	X			X	X				X				X		X	X		X														

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

## UMA PROPOSTA INTERATIVA E DIALÓGICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS PALAVRAS HOMÔNIMAS E PARÔNIMAS

SOUZA, Nalba de Lima.<sup>10</sup>  
DACOREGGIO, Marlete dos Santos.<sup>11</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta uma estratégia interativa e dialógica para o ensino/aprendizagem das palavras homônimas e parônimas, desenvolvida com os alunos dos cursos de Administração, Direito, Pedagogia e Logística da Faculdade Sinergia, em Navegantes-SC e partiu da seguinte questão problema: que estratégias utilizar para que os alunos percebam a importância do conhecimento dos homônimos e parônimos no seu cotidiano pessoal e profissional? Para responder a essa questão, buscamos como objetivo geral identificar estratégias didáticas que contribuíssem para que os alunos reconhecessem a importância do conhecimento das palavras homônimas e parônimas no seu cotidiano pessoal e profissional, e como objetivos específicos: identificar conceitos básicos que contribuíssem para o ensino dos homônimos e parônimos, visando ao aprimoramento da competência linguística de professores e alunos; descrever o processo linguístico na perspectiva interativa e dialógica; propor estratégias didáticas para o ensino e para a aprendizagem das palavras homônimas e parônimas, numa perspectiva interativa e dialógica. A pesquisa, de natureza bibliográfica, foi fundamentada nos estudos de Bakhtin (2004, 1992); Saussure (1969); Brasil (1998); Travaglia (2002, 2004); Vygotsky (1991a, 1991b); Geraldi (1997); Perfeito (2007); Possenti (1998); Freire (1985, 1996). A relevância de apresentar este trabalho em um artigo é poder discutir esses resultados com os professores da área e de outras áreas, para juntos refletirmos que, se as nossas aulas forem conduzidas de forma dialógica e interativa, podem se constituir em um espaço de criação e de aprendizagem. Apresentou como resultados que as aulas de língua portuguesa precisam ser pensadas como prática social de interlocução, de troca entre os sujeitos envolvidos em uma dada situação comunicativa e em um contexto sociocultural.

**Palavras-chave:** Ensino/aprendizagem. Homônimas/Parônimas. Interação. Dialogismo.

### INTRODUÇÃO

Constata-se que os alunos dos Anos Iniciais à Pós-Graduação, em todos os seus níveis (Especialização, Mestrado, Doutorado, etc.), apresentam inúmeras dificuldades na leitura e na escrita.

Essa constatação sempre foi motivo de angústia para nós, afinal, quais as causas dessas

<sup>10</sup> Graduada em Letras | Especialista em Docência no Ensino Superior | Mestre em Literatura Brasileira | Professora da Faculdade Sinergia.

<sup>11</sup> Graduada em Pedagogia | Doutora em Educação | Professora da Faculdade Sinergia.

dificuldades? Os professores do ensino fundamental põem a culpa nos alfabetizadores; os professores do ensino médio põem a culpa nos professores do ensino fundamental; os professores universitários põem a culpa nos professores do ensino médio. Há, inclusive, quem pense que a solução é não ministrar conteúdos gramaticais, devido a sua abstração. Entretanto, a questão não é ensinar ou deixar de ensinar gramática, mas criar condições para que ela seja aprendida, e uma dessas condições é compreender a língua como competência discursiva que possibilita a interação social.

É nessa perspectiva que surgiu a ideia de escrever este artigo, que foi reforçada enquanto acadêmica de um curso de especialização em docência no ensino superior. Neste, a professora de Didática destacou a importância de utilizarmos metodologias dinâmicas, variadas e interativas em nossas aulas; de procurarmos relacionar a teoria com a prática; aproveitarmos os conhecimentos prévios dos alunos e compreendê-los na singularidade de suas histórias e condições sociais; de exercermos a docência com competência técnica, mas com emoção, afetividade e humildade.

Este artigo apresenta, portanto, uma estratégia interativa e dialógica para o ensino/aprendizagem das palavras homônimas e parônimas, desenvolvida com os alunos dos Cursos de Administração, Direito, Pedagogia e Logística da Faculdade Sinergia, em Navegante/SC, a partir da seguinte questão problema: que estratégias utilizar para que os alunos percebam a importância do conhecimento dos homônimos e parônimos no seu cotidiano pessoal e profissional. Para responder a essa questão, buscamos como objetivo geral identificar estratégias didáticas que contribuíssem para que os alunos reconhecessem a importância do conhecimento das palavras homônimas e parônimas no seu cotidiano pessoal e profissional, e como objetivos específicos: identificar conceitos básicos que contribuíssem para o ensino dos homônimos e parônimos, visando ao aprimoramento da competência linguística de professores e alunos; descrever o processo linguístico na perspectiva interativa e dialógica; propor estratégias didáticas para o ensino e para a aprendizagem das palavras homônimas e parônimas, numa perspectiva interativa e dialógica. A pesquisa, de natureza bibliográfica, foi fundamentada nos estudos de Bakhtin (2004, 1992); Saussure (1969); Brasil (1998); Travaglia (2002, 2004); Vygotsky (1991a, 1991b); Geraldi (1997); Perfeito (2007); Possenti (1998); Freire (1985, 1996).

A relevância de apresentar este trabalho em um artigo é poder discutir esses resultados com os professores da área e de outras áreas, para juntos refletirmos que, se as nossas aulas forem conduzidas de forma dialógica e interativa, podem se constituir em um espaço de criação e de aprendizagem.

O estudo apresentou como resultados que as aulas de língua portuguesa precisam ser pensadas como prática social de interlocução, de troca entre os sujeitos envolvidos em uma dada situação comunicativa e em um contexto sociocultural.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente fundamentação discute: conceitos básicos que contribuem para o ensino das palavras homônimas e parônimas; o processo linguístico na perspectiva interativa/dialógica e estratégias didáticas para o ensino e para a aprendizagem das palavras homônimas e parônimas, numa perspectiva interativa e dialógica.

### 1.1 CONCEITOS BÁSICOS QUE CONTRIBUEM PARA O ENSINO DAS PALAVRAS HOMÔNIMAS E PARÔNIMAS

#### 1.1.1 Semântica

Para Sacconi (1999, p. 485) semântica é:

O estudo das significações das palavras, frases e textos de uma língua está dividido em histórica ou diacrônica, a que estuda as mudanças que as palavras sofrem no tempo e no espaço; e em descritiva ou sincrônica, a que estuda o sentido atual das palavras.

Trataremos neste capítulo, da semântica descritiva ou sincrônica, segundo as concepções de Ferdinand Saussure, pensador suíço (1857-1913), na sua obra Curso de Linguística (1969).

A semântica descritiva, também chamada de semântica estrutural, concebe o signo como um elemento em si mesmo, sem apresentar as suas características discursivas. Ou seja, preocupa-se com a língua (ferramenta) e não com a linguagem (o uso dessa ferramenta).

Nessa perspectiva, para Saussure (1969, p. 80-81), o signo linguístico “[...] é constituído de dois elementos: o significante e o significado”.

O significante é formado por sons, gestos, letras, imagens, enfim, por diferentes elementos. É, portanto, a representação física do signo, de forma sonora ou imagética.

O significado é o conceito que permite a formação da imagem na mente de um indivíduo, quando entra em contato com o significante.

O signo é, portanto, na visão da semântica estrutural, o resultado de um conjunto de relações mentais, pois não há materialização do pensamento (significado), sem sons (significante); nem espiritualização dos sons (significante), sem pensamento (significado).

Na língua portuguesa, a semântica descritiva ocupa-se da significação das palavras sinônimas, antônimas, homônimas e parônimas.

Para esta pesquisa, abordaremos, apenas, as palavras homônimas e parônimas, utilizando os conceitos de Petri (2009).

### 1.1.2 Homônimas

Homônimas são palavras que apresentam a mesma pronúncia, ou a mesma grafia, mas significados diferentes.

Subdividem-se em:

a) Homônimas perfeitas: têm a mesma grafia, o mesmo som, mas significados diferentes:

- rio (substantivo) / (verbo);
- são (adjetivo) / (substantivo) / (verbo);
- espera (substantivo) / (verbo);
- sela (substantivo) / (verbo).

b) Homônimas imperfeitas: que se subdividem em:

**Homófonas - têm a mesma pronúncia, mas grafia e significado diferentes:**

- sela (arreio acolchoado, para sentar no cavalo);
- cela (cubículo, quarto pequeno, prisão).
- acento (sinal gráfico);
- assento (apoio, base, lugar em que alguém senta).
- coser (costurar);
- cozer (cozinhar).
- caçar (apanhar animais);
- cassar (cessar o mandato, anular).
- tacha (prego pequeno);

- taxa (imposto, tributo).
- conserto (reparo);
- concerto (sessão musical).

**Homógrafas - têm a mesma grafia, mas pronúncia e significado diferentes:**

- troço (substantivo: a vogal “e” é fechada; verbo: a vogal “e” é aberta);
- retorno (substantivo: a vogal “o” é fechada; verbo: a vogal “o” é aberta);
- almoço (substantivo: a vogal “o” é fechada; verbo: a vogal “o” é aberta).

### 1.1.3 Parônimas

Parônimas são palavras que têm a pronúncia e a grafia semelhantes, mas significados diferentes:

- deferimento (concessão);
- diferimento (adiamento).
- descrição (ato de descrever);
- discrição (ser discreto).
- discriminar (tirar a culpa);
- descriminar (distinguir).
- flagrante (evidente, que está no calor da ação);
- fragrante (perfumado).
- destratar (ofender);
- distratar (romper o trato).

Como se pode perceber, cada uma dessas palavras ou signos, mesmo comportando as suas significações linguísticas (significante e significado), as relações semânticas estão estabelecidas dentro da língua, considerada como um sistema, portanto sem valor discursivo, pois não releva o sujeito, a história e o contexto.

Essa forma como Saussure concebe a língua foi severamente criticada por Bakhtin (2004, p. 108), que considera a língua um fenômeno social de interação verbal. Para o mesmo autor (2004, p. 113):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de

expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Nessa perspectiva, o significado é construído no discurso e essa construção envolve os participantes e o contexto.

No próximo capítulo, abordaremos a linguagem em uma perspectiva interativa e dialógica, instrumento pelo qual as várias vozes participantes do ensino/aprendizagem das palavras homônimas e parônimas, poderão produzir, com elas, discursos significativos propiciados pela interação verbal.

## 1.2 O PROCESSO LINGUÍSTICO NA PERSPECTIVA INTERATIVA/DIALÓGICA

Segundo Bakhtin (2004, p. 123), a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, como foi descrito no capítulo anterior, ‘mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através das enunciações, em um determinado contexto social e situação comunicativa’.

Nesse espaço de interação social, segundo Val (2005, p. 14):

Os sujeitos que dele participam vão construindo sentidos em suas trocas linguísticas, orais ou escritas, em função das relações que cada uma mantém com a língua, de seus conhecimentos sobre o tema do qual falam ou escrevem, ouvem ou leem de seus conhecimentos prévios, atitudes e preconceitos, das imagens que constroem um sobre o outro, etc.

Assim, qualquer que seja o aspecto da expressão – enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, pela situação social mais imediata, pois, segundo Bakhtin (2004, p. 112-113), o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo, têm:

Um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso, o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas [...]. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor.

A enunciação é, portanto, o produto da interação de indivíduos socialmente organizados, e é essa interação que constitui a realidade fundamental da língua, que se configura, assim, como um fenômeno histórico, social e ideológico (BAKHTIN, 2004).

Essa natureza histórica e social da língua faz com que seus signos em seu uso



prático, sejam variáveis, flexíveis, contrapondo-se, assim, ao pensamento Saussuriano (Saussure, 1969), que considera a língua como um sistema estável, imutável e normativo de formas linguísticas que é transmitido de geração em geração.

Bakhtin é, portanto, um defensor da natureza social, evolutiva, dinâmica e concreta da língua, o que não permite que os falantes interajam, por meio dela, como se fosse um sistema abstrato de normas, distanciando-os, assim, dessa realidade.

Percebemos, assim, que dessa interação social, resulta o dialogismo que, ao contrário do monólogo cujos enunciados privilegiam indivíduos e estruturas sociais e são proferidos por uma única pessoa ou entidade – focaliza as interações, as práticas discursivas dos sujeitos falantes em contextos socioculturais (CLARK; HOLQUIST, 1998).

Os enunciados são marcados, portanto, por diferentes vozes, provenientes de diversos falantes e de variados contextos. Essa pluralidade de vozes, com posicionamentos ideológicos semelhantes ou contraditórios, é chamada por Bakhtin de polifonia. Entretanto, segundo Souza (2008, p. 110), para Bakhtin:

A verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Dessa forma, a unidade do mundo está nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida e na história. Assim como não há nem a primeira nem a última palavra, também não existe nem a primeira nem a última verdade, mas verdades que se constituem na linguagem e por meio dela, continuamente ao longo da história.

Nessa perspectiva, o diálogo pressupõe possibilidades iguais aos sujeitos que estão interagindo e que a verdade não está em nenhum deles, mas no próprio diálogo que, nesse caso, significa a busca do conhecimento e não a disputa pela melhor verdade.

Isso mostra que a verdade está em sermos atuantes no diálogo, propondo-nos a interagir e, assim, sermos sujeitos do conhecimento.

Também, para Vygotsky (1991a), o conhecimento ocorre pela interação do sujeito historicamente situado no ambiente sociocultural onde vive.

Por isso, cabe ao professor e à professora organizarem esse meio social, que é considerado por Vygotsky (2001, p. 449), o único fator educativo:

Deixe inteiramente a condição de estojo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida. Em todo trabalho docente do velho tipo formavam-se forçosamente um certo bolor e ranço, como em água parada e estagnada. E aqui de nada servia a costumeira doutrina segundo a qual o mestre tem uma missão sagrada e consciência de seus objetivos ideais (VYGOTSKY, 2001, p. 449).

Freire (1985), também destaca o diálogo como a forma mais segura para a conscientização e humanização. Por meio desse diálogo, segundo ele, o educando passa a se

conscientizar de que não está, simplesmente, no mundo, mas está com ele, buscando transformar a realidade; e o professor passa a compreender que o respeito ao conhecimento prévio que o educando possui, é de fundamental importância pra que possa propor e nunca impor o que será trabalhado em sala de aula, estabelecendo-se, assim, uma relação humana entre educador/educando.

Foi nessa perspectiva que desenvolvi estratégias didáticas para o ensino e para a aprendizagem das palavras homônimas e parônimas, das quais diferentes vozes participaram comigo desse processo, partindo do pressuposto de que o discurso de cada uma dessas vozes, é polifônico.

### 1.3 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO E PARA A APRENDIZAGEM DAS PALAVRAS HOMÔNIMAS E PARÔNIMAS, NUMA PERSPECTIVA INTERATIVA E DIALÓGICA

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, defende uma escolaridade voltada à cidadania, à formação de sujeitos participativos e conscientes de sua dimensão social, trazendo, assim, a possibilidade de reformulação das práticas pedagógicas vigentes.

Referente ao ensino da língua materna, essas reformulações ganharam espaço com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa (PCNLP) (1998). Nesse documento, o objetivo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, como prática pedagógica, passa ser o conhecimento linguístico e discursivo,

[...] com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Nessa perspectiva, pensamos estratégias didáticas interativas e dialógicas que contribuíssem para o ensino e para aprendizagem das palavras homônimas e parônimas dos alunos dos Cursos de Administração, Direito, Pedagogia e Logística da Faculdade Sinergia, em Navegantes/SC, as quais passamos a descrever agora.

### 1.3.1 Dialogando em busca do conhecimento das palavras homônimas e parônimas

A primeira estratégia utilizada para o ensino e para a aprendizagem dos homônimos e parônimos foi dialogando em busca do conhecimento dessas palavras.

O diálogo começou, quando foi perguntado aos alunos o que eles já conheciam/sabiam sobre essas palavras.

Segundo Clark e Holquist (1998, p. 238), “[...] um destinatário ativo produz respostas às mensagens recebidas concordantes ou discordantes que se relacionam em um plano dialógico”. A partir daí, fomos construindo conceitos, procurando descobrir a importância desse conhecimento para a vida cotidiana e profissional. Para isso, começamos a analisar alguns documentos, como: ofícios, cartas comerciais, petições, requerimentos, atas, relatórios, etc., onde pudemos constatar o uso inadequado dos homônimos e parônimos, acarretando, com isso, sérios obstáculos à comunicação humana. Desse modo, o estudo dessas palavras ganhou significado devido às interações verbais dos interlocutores e das relações que eles puderam estabelecer entre elas e os vários escritos analisados, que circulam socialmente.

Esse fato nos remete a Bakhtin (2004, p. 113), quando afirma que “[...] o significado é construído no discurso, e essa construção envolve os participantes, a situação imediata e o contexto”. Conseqüentemente, a substância da língua é constituída pela interação verbal entre os falantes concretizada pelas enunciações. Portanto, “[...] a palavra é um território compartilhado, quer pelo expedidor, quer pelo destinatário” (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Nesse sentido, a nossa sala de aula transformou-se em um local de encontro de diferentes vozes, tentando construir, socialmente, o conhecimento sobre as palavras homônimas e parônimas.

### 1.3.2 Construindo discursos com os homônimos e parônimos

Todo texto se organiza em gêneros, que são práticas sociais inseridas em diferentes situações linguisticamente significativas. Variam em função da época, das culturas, das finalidades sociais, logo existem em número quase ilimitado. É preciso, portanto, que a escola priorize os gêneros que caracterizam os usos públicos, isto é, os que circulam socialmente, como: notícias, contos, romances, propagandas, salmos, bilhetes, e-mails, lista de compras, romances, sermões, charges, jornais, revistas, piadas, etc. (BRASIL, 1998, p. 21-23).

Segundo Bakhtin (1992, p. 297), ‘as pessoas não se comunicam por meio de orações

ou palavras, mas pelos gêneros textuais, que são frutos de um uso comunicativo da linguagem em sua realização dialógica?.

Nessa perspectiva, o gênero escolhido para os alunos realizarem uma atividade discursiva foi o humorístico.

Como sabemos, hoje é muito comum encontrarmos textos humorísticos em livros didáticos, jornais, revistas, etc., que possuem recursos linguísticos riquíssimo de natureza fonológica, morfológica, semântica. Por isso, os professores podem aproveitá-los nas atividades de leitura, interpretação e produção textual.

Para a realização dessa segunda estratégia, os alunos, em equipes, pesquisaram algumas palavras homônimas e parônimas, com os seus respectivos significados e, com elas, produziram piadas em sala de aula que, após corrigidas, foram devolvidas aos acadêmicos. Nesse momento, procedíamos à análise linguística, proposta criada por Geraldi (1997), que consiste numa reflexão sobre o funcionamento da linguagem nas dimensões textuais (adequação, coesão, coerência em gêneros discursivos) e gramatical (pontuação, ortografia, concordância verbo/nominal e outras notações do código linguístico). Em seguida, os alunos fizeram a reconstrução textual, observando as considerações feitas.

Segundo Geraldi (1997, p. 74):

O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Portanto, o texto do aluno deve ser o instrumento utilizado no ensino da língua, uma vez que ele é a manifestação viva da linguagem.

Essa reflexão interativa e dialogada, a partir dos textos dos alunos, pode ser uma das alternativas para tornar o ensino e a aprendizagem da língua materna mais significativo e menos abstrato, pois todos podem perceber que o seu estudo não é vazio e sem sentido, mas uma atividade que tem, como objetivo maior, fazer entender os mecanismos da língua por meio do diálogo estabelecido entre os textos produzidos pelos alunos e a gramática.

Na aula seguinte, os alunos apresentaram/dramatizaram as suas piadas, demonstrando que souberam utilizar os recursos da língua, nesse caso, os homônimos e parônimos, de

maneira adequada àquela situação de interação comunicativa.

Portanto, os professores de Língua Portuguesa não precisam deixar de ensinar gramática, mas fazer, de acordo com Travaglia (2004, p. 16), que esse ensino:

[...] seja pertinente para a vida e possibilite que a pessoa viva melhor por conseguir veicular por meio da língua os significados e sentidos daquilo que chega até ela e de que forma chegam, sendo capaz de perceber estratégias argumentativas, significativas e de relação social e cultural concretizadas no dizer.

Dessa forma, a melhor maneira de aprender uma língua é por meio do seu uso, seja falando ou ouvindo, lendo ou escrevendo, o que implica, são as reflexões sobre a linguagem, formulação de hipóteses e constatação de erros ou acertos referente ao funcionamento da língua. E o texto humorístico é uma possibilidade para que isto se efetive.

### 1.3.3 Compilando as piadas dos sujeitos produtores

A terceira estratégia didática utilizada para o ensino e para a aprendizagem das palavras homônimas e parônimas foi reunir as piadas dos alunos de cada curso, em instrumentos denominados de: Manual de Piadas Administrativas; Manual de Piadas Jurídicas; Manual de Piadas Pedagógicas; e Manual de Piadas Logísticas.

O objetivo foi incentivar o trabalho de investigação científica, na área de Língua Portuguesa, visando ao desenvolvimento do saber, da cultura, da arte e do pensamento crítico/reflexivo e, desse modo, estimular a divulgação do conhecimento adquirido por meio de manifestações artístico-culturais, de publicações ou de outras formas de comunicação.

A organização do manual passou pelas seguintes etapas:

#### a) Digitação das piadas

Todas as turmas envolvidas nesta pesquisa realizaram a digitação das piadas, sendo cada uma delas, precedida pelas palavras homônimas e parônimas nelas envolvidas. É preciso destacar que o fato ocorrido (o que aconteceu) e os personagens envolvidos na piada (com quem aconteceu) estão relacionados aos contextos jurídicos (Manual de piadas Jurídicas); pedagógicos (Manual de piadas Pedagógicas); administrativos (Manual de piadas Administrativas) e logísticos (Manual de piadas Logísticas).

No quadro 1, apresentamos algumas dessas piadas:

PIADAS JURÍDICAS	PIADAS ADMINISTRATIVAS
<p><b>SOAR:</b> Emitir som. <b>SUAR:</b> Transpirar.</p> <p>O advogado chegou à sala e falou aos colegas:            - Acabei de ver o Meritíssimo Juiz sair do banheiro soando.            - E quantas badaladas ele deu?</p> <p><b>APRESSAR:</b> Dar pressa à, acelerar. <b>APREÇAR:</b> Dar preço à, ajustar preço.</p> <p>O advogado diz ao estagiário:            - Vamos apreçar esses processos!            - E quanto vai custar cada um, doutor?</p> <p><b>SELA:</b> Assento acolchoado, habitualmente de cor, onde se assenta o cavaleiro para cavalgar. <b>CELA:</b> Cubículo, quarto pequeno.</p> <p>O delegado passou o seguinte e-mail para o soldado de serviço:            - Arranje uma sela para o meliante que vai chegar na viatura, daqui a meia hora.            - Quem será que vai montar nele? Questionou o soldado.</p>	<p><b>DISPENZA:</b> Ato de dispensar ou demitir. <b>DESPENSA:</b> Cômodo ou lugar para guardar mantimentos.</p> <p>O Supervisor falou para a secretária:            - Com esse procedimento, você poderá ganhar despesa.            - Que bom, estou mesmo precisando de uma lá em casa.</p> <p><b>COMPRIMENTO:</b> Medida. <b>CUMPRIMENTO:</b> saudação.</p> <p>O diretor de uma grande empresa pede ao seu secretário de relações públicas para fazer o cumprimento do Embaixador dos EUA. Quando o Embaixador chega, ele diz:            - Preciso tirar o seu comprimento; estique os braços, por favor.</p> <p><b>CAÇAR:</b> Perseguir, pegar a presa. <b>CASSAR:</b> Anular, tornar nulo, cancelar.</p> <p>A secretaria falou para a amiga:            - Vão caçar o nosso diretor!            - E quem vai atirar nele, coitado!</p>
PIADAS LOGÍSTICAS	PIADAS PEDAGÓGICAS
<p><b>CERRAR:</b> Fechar, encobrir. <b>SERRAR:</b> Cortar.</p> <p>- Por favor, cerre a porta ao sair, pediu o gerente à secretária.            - Vou procurar um serrote.</p> <p><b>CESTA:</b> Receptáculo, geralmente de vergo e com asas para guardar ou transportar frutas, roupas, mercadorias, etc. <b>SEXTA:</b> Dia da semana.</p> <p>O gerente passou o seguinte e-mail para os seus colaboradores:            - A folga da nossa equipe será na cesta. Um deles, confuso, falou:            - Será que vai caber todo mundo nela?</p> <p><b>CERVO:</b> Maior veador da nossa fauna. Veado galheiro. <b>SERVO:</b> Serviçal, servidor.</p> <p>O supervisor enviou uma comunicação interna para o diretor solicitando a contratação de um novo cervo.            - Por que tem que ser um veado?            - Pensou o diretor.</p>	<p><b>FRAGRANTE:</b> Perfumado. <b>FLAGRANTE:</b> Comprovado no ato da ação ou delito.</p> <p>Um colega falou para o outro:            - A professora deu um fragrante em uma aluna na hora da prova.            - E que perfume estava usando? Avon ou boticário?</p> <p><b>ACENTO:</b> Sinal gráfico. <b>ASSENTO:</b> Apoio, base, lugar em que alguém senta.</p> <p>A professora falou para a aluna, ao entregar o seu texto:            - Por favor, ao seu acento.            - Em que palavra vou colocá-lo, professora?</p> <p><b>APRESSAR:</b> Ativar, acelerar. <b>APREÇAR:</b> Marcar o preço de, avaliar.</p> <p>A diretora passou um comunicado para a secretária:            - Por favor, apreçar os documentos solicitados. A secretária respondeu:            - Qual é o preço de cada um?</p>

**Quadro 1 – Exemplos de Piadas jurídicas, pedagógicas, administrativas e logísticas extraídas dos respectivos manuais desenvolvidos pelos alunos participantes desta pesquisa.**

Fonte: Elaborado pela autora

b) Elaboração da capa

Cada equipe elegeu um membro para ficar responsável pela criação da capa do manual que, depois, era submetida à aprovação de todos os demais integrantes, de todas as equipes. Quando havia empate, o coordenador do curso em questão, dava o seu voto, decidindo, assim, quem seria o autor da capa do manual daquele semestre.

c) Folhas de rosto

Após a capa, o manual continha uma folha de rosto com os dados da instituição e de todos os envolvidos: presidente da instituição, diretores, coordenadores dos cursos, secretária acadêmica, autor da capa e nome dos organizadores.

d) Prefácio

O prefácio foi feito por mim, professora, organizadora do manual, descrevendo os objetivos do manual e como se procedeu para realizá-lo.

e) Autores das Piadas

Relação dos alunos de cada curso.

f) Impressão do Manual

A impressão foi realizada numa gráfica e teve a seguinte estrutura:

1. capa
2. folha de rosto
3. prefácio
4. nome dos autores
5. piadas.

g) lançamento do manual

Ocorreu com a presença de professores, coordenadores dos cursos, presidente da instituição, diretores, alunos e demais convidados. Foi um momento de muita alegria e descontração, regado com deliciosos salgados, tortas, bolos e refrigerantes.

A organização de cada manual procedeu-se com muita integração e dialogismo. Alegria não faltou, também, para os interlocutores – professores e alunos, que juntos tentavam reunir as piadas dos sujeitos produtores, frutos colhidos de um conhecimento compartilhado.

Freitas (1996, p. 173) sintetiza esse momento, quando afirma que:

Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra-palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes.

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa deve ser pensado como prática social de interlocução, de troca, de construção do conhecimento, pois o aluno não deve mais ser visto como um ser passivo, mas ativo, que na interação com professor e os colegas constroem e reconstroem o conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, vimos que Saussure (1969) concebe o signo como um elemento em si mesmo, sem apresentar as suas características discursivas, pois a sua preocupação é com a língua (ferramenta) e não com a linguagem (o uso dessa ferramenta). A língua é vista, portanto, como um sistema abstrato de normas, sem valor discursivo, pois não releva o sujeito, a história e o contexto.

Essa forma como Saussure concebe a língua, é criticada por Bakhtin (2004), para quem a língua é um fenômeno social de interação verbal, realizada através das enunciações e do diálogo, em um determinado contexto social e situação comunicativa. Nesse espaço de interação, os sujeitos que dele participam vão construindo significados em suas trocas linguísticas. É essa interação, segundo Bakhtin (2004, p. 122), ‘que constitui a realidade fundamental da língua, que se configura, assim, como um fenômeno histórico, social e ideológico’. Sendo assim, ‘as pessoas não se comunicam por meio de orações, mas pelos gêneros textuais, frutos de um uso comunicativo da linguagem, em sua relação dialógica, que pressupõe o encontro de diferentes vozes provenientes de diversos falantes em busca do conhecimento’ (SOUZA, 2008, p. 136).

Nessa perspectiva, desenvolvemos estratégias didáticas para o ensino e para a aprendizagem das palavras homônimas e parônimas, em uma perspectiva interativa e dialógica.

Com essas estratégias, os alunos dos Cursos de Direito, Administração, Logística e Pedagogia da Faculdade Sinergia, de Navegantes-SC, puderam construir, socialmente, o conhecimento sobre essas palavras, que ganharam sentido devido às interações verbais desses interlocutores.



A partir da construção desse conhecimento, realizaram uma atividade discursiva no gênero humorístico: produção de piadas, utilizando as palavras homônimas e parônimas que, depois, foram apresentadas e compiladas em manuais denominados de Manual de Piadas Administrativas; Manual de Piadas Jurídicas; Manual de Piadas Pedagógicas e Manual de Piadas Logísticas.

Pudemos perceber que com essas estratégias, os alunos desenvolveram a capacidade comunicativa que, segundo Travaglia (2002), é a capacidade do usuário de empregar, adequadamente, a língua nas diversas situações comunicativas.

Com isso, acreditamos que os alunos reconheceram a importância do conhecimento dos homônimos e parônimos na vida cotidiana e profissional, respondendo, assim, à questão problema deste artigo.

A relevância deste trabalho também se encontra em permitir reflexões sobre os estudos de Bakhtin (2004), que favorecem o ensino/aprendizagem da língua materna, como estas citadas por Freitas (1996, p. 172):

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o “meu saber” ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico?

A partir dessas reflexões, podemos concluir que o ensino da língua materna precisa ser pensado como prática social de interlocução, de troca entre os sujeitos, em um espaço de interação social e de construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, L. S. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo:

Contexto, 1991.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino da língua materna. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, p. 179-194. 2000.

FERREIRA, M. B. **A linguagem e os processos de enunciação, dialogismo e polifonia**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 66-75, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREITAS, Maria T. de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. São Paula: Ática, 1996.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para proposta de intervenção. In: CLAPFL – **1º Congresso Latino Americano de Professores de Línguas**. Florianópolis: EDUSC, 2007.

PETRI, Maria José Constantino. **Manual de linguagem jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2009.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: ALD, Mercado de Letras, 1998.

SACCONI, L. A. **Nossa gramática**: teoria e prática. São Paulo: Atual, 1999.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOUZA, Nalba Lima de. Linguagem da vida/linguagem da escola: separatismo por quê? In: **Jornal Informativo do Sindicato dos Professores de Itajaí**, n. 8, p. 3, maio, 2008.

SOUZA, Solange Jobin. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky, Benjamin. São Paulo: Papyrus, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2004.

VAL, Maria da Graça Costa. **Língua, texto e interação**: caderno do professor. Belo Horizonte: CEALE – Centro de Alfabetização e Leitura e Escrita/FAF/UFMG, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.