# XI Seminário de Educação

25 a 27 de setembro de 2018 – Rolim de Moura-RO (DEPED-RM/DACED-VHA/DEINTER-JP)

ISSN 1983 - 5124

A comissão que realizou o evento e organizou os anais não se responsabiliza pelas opiniões, aspectos de organização textuais e revisões ortográficas e gramaticais dos textos que foram publicados. É de responsabilidade dos/as autores/as, esses elementos apresentados nesta coletânea.

GRUPO DE TRABALHOS 1

**Políticas Educacionais e Formação Docente**

Coordenação: prof. Dra. Flavine Assis de Miranda (DEPED/UNIR/Rolim de Moura)

# A PRÁXIS DO TRABALHO COM O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ROLIM DE MOURA/RO: CAMINHOS DE RESISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Juliana C. Matias[1]
Governo do Estado e Rondônia
Juhmatias.rm@gmail.com

Carla Fernanda[2]
Universidade Federal de Rondônia
Carlapedagogia.unir@gmail.com

Catiane M.Pacheco[3]
Universidade Federal de Rondônia
catianemonteiropacheco@gmail.com

## RESUMO

O presente texto objetiva analisar a organização e rotina do trabalho com o programa Novo Mais Educação em uma escola pública em Rolim de Moura-RO, os desafios e possibilidades como proposta de educação em tempo integral recente, assim como seus entraves políticos e educacionais. Utilizou-se para a pesquisa fontes documentais, tais como legislação, dados estatísticos e escolares e registros das facilitadoras e coordenadoras, bem como aportes teóricos a exemplo de Duarte (2018), Lombardi (2018), Frutuoso, Maciel e Teixeira (2016), Saviani (2011). Foi possível considerar que esta proposta de ensino no Brasil é um desafio persistente, que necessita de políticas educacionais quanto aos espaços e currículo para sua estruturação, mostrando-se ainda um território de resistência à educação pública

**Palavras-Chave:** Novo Mais Educação. Educação Integral. Políticas públicas educacionais.

## 1 Introdução

O programa Novo Mais Educação instituído pela portaria do MEC n° 1.144/2016 é uma proposta de ampliação da permanência dos alunos na escola e reduzir o abandono, a reprovação e a distorção idade série (MEC, 2017) e

[1] Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação PPGE/UNIR. Professora da rede Estadual e Municipal de Rolim de Moura – RO. Coordenadora do programa Mais Educação pelo Governo do Estado de Rondônia e Orientadora do texto.
[2] Estudante do VIII Período de Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR/Campus de Rolim de Moura. Facilitadora do programa Novo Mais Educação.
[3] Estudante do VIII Período de Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR/Campus de Rolim de Moura. Facilitadora do programa Novo Mais Educação.

assim, melhorar aprendizagem nas áreas críticas como Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental.

Esta orientação de trabalho nas escolas públicas municipais e estaduais está atrelada ao nível socioeconômico baixo ou muito baixo das comunidades e índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) insatisfatórios, ou seja, instituições escolares que necessitam de novos olhares para suas mazelas educacionais, fazendo do programa Novo Mais Educação uma política pública para educação que caminha pelo viés das margens.

Para que esta configuração de trabalho seja possível nas escolas há uma coordenação na Coordenadoria Regional de Educação, uma mediadora na instituição escolar e as facilitadoras que trabalham como voluntárias, e recebem um ressarcimento para custeio de transporte e alimentação –Portaria MEC (2018) n° 1.144/2016- no valor de R$ 200,00 (duzentos reais). As turmas atendidas são do ensino fundamental que apresentam baixos índices de rendimento de aprendizagem, conforme mapeamento prévio dos professores das turmas, e são atendidas pelo programa no período oposto às aulas regulares, neste caso, período intermediário - entre as aulas matutinas e vespertinas – distribuído em sua carga horária de 5 horas ao longo da semana, de acordo com a realidade escolar.

Neste ínterim, é objetivado com o texto analisar a organização e rotina deste trabalho em uma escola pública em Rolim de Moura –RO, seus desafios e possibilidades de contribuição para a aprendizagem significativa dos alunos envolvidos, assim como seus entraves políticos e educacionais. As descrições das atividades se referem ao ano de 2017, com as experiências e vivências das coordenadoras e facilitadoras que buscaram, por meio da escrita, uma análise acerca das vivências dentro de uma proposta de educação integral no Brasil.

Buscou-se por meio de fontes documentais, tais como legislação, dados estatísticos e escolares e registros das facilitadoras e coordenadoras, elementos para análise dos problemas elencados, bem como aportes teóricos a exemplo de Duarte (2018), Lombardi (2018), Frutuoso, Maciel e Teixeira (2016), Saviani (2011) que substanciaram a compreensão dos conceitos priorizados por esta pesquisa.

Assim, o texto possibilita um olhar para as entrelinhas das políticas educacionais por meio de um programa de educação integral recente, seus entraves e caminhos de resistência.

## 2 Nuances: o campo e os sujeitos de trabalho

A escola Estadual a que se refere o trabalho atende alunos de uma região periférica de Rolim de Moura-RO, e é o principal acesso ao ensino, cultura, esporte e lazer da comunidade circunvizinha, o que atribui à instituição escolar uma responsabilidade social ainda mais arraigada do que a essência. São atendidos alunos do 3º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, em dois turnos –matutino e vespertino- e o programa, devido ao espaço físico da escola, propunha aulas às segundas, quartas e sextas-feiras, num total de 5 horas semanais.

A fim de organizar o trabalho do programa na escola, o grupo –professora mediadora e três facilitadoras reuniu-se, conheceu-se as turmas (5º A, 5ºB, 6ºA e 6º B, 7º A e Salto) em um total de 100 alunos, fizeram uma análise dos mapeamentos fornecidos pelos professores das turmas e observaram os laudos das crianças com deficiência, disponibilizados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola. A partir de então foi decidido coletivamente as diretrizes de trabalho, como a divisão de grupos para o atendimento das turmas, a divisão das disciplinas pelas facilitadoras, horário de trabalho e avaliação do processo de ensino.

Apesar de serem dois segmentos diferentes, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, foram observadas necessidades de aprendizagem afins, como: a) Linguagem: coerência e coesão textuais, acentuação, pontuação, e dificuldade em identificar gêneros textuais diversos b) Matemática: simetria, divisão, multiplicação, lógica. Dentro dessas necessidades havia, naturalmente, níveis de aprendizagem variados, o que possibilitou a estruturação de grupos de trabalho para que pudesse haver agrupamentos produtivos mediante as propostas de atividades das facilitadoras e coordenadora.

Os planejamentos das atividades para os grupos de trabalho foram feitos coletivamente nas reuniões mensais, mediante instrumental de planejamento elaborado, o que facilitou a interação e troca de experiências e saberes,

contribuindo para uma sequência organizada de conteúdo das aulas para os alunos.

Durante as reuniões foram discutidos pontos como participação e interesse dos alunos pelo programa e atividades, propostas com êxito ou que não alcançaram o resultado esperado e que precisavam ser retomadas com outra proposta. Desse modo, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem aconteceu ao longo do trabalho levando-se em consideração a assiduidade, atividades feitas e participação, para que o planejamento alcançasse êxito e dialogasse com as necessidades de aprendizagem dos alunos. As atividades aconteceram entre os meses de março a Novembro de 2017, em que os relatos, por meio dos registros, se respaldam.

## 2.1 Linguagem: aprendizagens possíveis além da forma

Pensar em educação não é uma tarefa fácil, ainda mais pensar sobre uma ótica que potencializa os saberes que as crianças já trazem consigo. Foi esse o desafio do Programa Mais Educação, que tem como objetivo articular atividades que possam ser somadas com as que são realizadas em sala de aula para que as crianças tenham melhor aproveitamento do tempo que estão na escola, com um ambiente que seja agradável criando um momento prazeroso de aprendizagem.

Quando pensamos em educação já temos muitas convicções prontas e acabadas, isso impossibilita por não oportunizar que se pense diferente do que a nós é posto, quando somos colocados a prova e nos tornamos conscientes que somos seres inacabados, caminhos surgem para se propor uma educação para além da forma e da forma.

Planejar e pensar atividades para o programa não é uma tarefa fácil, pois ali estamos lidando com crianças que apresentam dificuldades em sala de aula e precisamos propor atividades que sejam atrativas e que as saltem aos olhos para que se tenha um aprendizado significativo. E é este o ponto chave, como pensar de maneira que potencialize os saberes que estas crianças trazem consigo? Como criar nelas um prazer pelo questionar, buscar, pesquisar? Como tecer com essas crianças uma educação que busque olhar para elas de maneira que enxergue o seu querer, seus anseios?

Pensar desta forma nos apresenta uma nova maneira de se fazer educação, de criar mecanismos para que as margens façam parte dessa conquista, pois a educação se dá de duas maneiras, segundo Gallo (2008) a primeira que se trata de uma educação maior, aquela que engessa, mobiliza e coloca tudo em “caixinhas”, e a segunda que é uma educação menor, aquela que está para as margens, que é fora da forma e da forma, que oportuniza os saberes das crianças, aquela que dá liberdade para se pensar diferente e que não está ligada somente a técnicas e metodologias: “A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções.” (GALLO, 2008, p 68). Assim, a insurgências de novos olhares mostra a sua necessidade no campo da relação teórica e prática, possibilitado pelas vivências no chão da escola.

Muitas vezes ao olhar para um educando os pensamentos que surgem é que eles não podem, eles não sabem ou que não são capazes. São tantos “não” que se impõe a eles que se acaba inculcando e fazendo-os acreditarem que não podem mesmo e com isso se cria uma redoma em volta de si, se protegendo do que o novo pode causar, das reflexões e mudanças que o novo traz consigo.

Masschelein (2008) em um de seus escritos contribui acerca da educação do olhar em que “[...] o e-ducar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele [...]” (MASSCHHELEIN, 2008, p. 36). É esse olhar para as potencialidades das crianças que se pauta as atividades desenvolvidas, buscando reconhecer os seus saberes, instigando-os sempre a busca pelo conhecimento, pois muitos educando estão à margem da escola como crianças invisíveis.

Mas até quando será assim? Será que somente os professores são donos do saber? Paulo Freire traz muitos pontos como este para se pensar, pois o professor deve ser aquele que ensina e também aprende, pois ser professor é se colocar na posição de problematizador, de questionador, para que os educandos possam através de suas práticas aprender e sempre estar no constante caminhar em busca do conhecimento. Assim é dessa forma que se tem tecido as práticas do projeto Novo Mais Educação em parceria com as

demais facilitadoras, coordenadora e discentes, num aprender mútuo, trilhando rumos aos saberes.

## 2.2 Possibilidades que permeiam a disciplina de Matemática no Programa Novo Mais Educação

A Matemática, disciplina que amarga baixo rendimento nos indicativos educacionais no Brasil, está sempre relacionada ao *dom*, ou *gêner*o para os que possuem certa facilidade em desvendar seus mistérios, fórmulas, equações. Mas até quando a falta de contextualização fará da Matemática algo sofrível e incompreensível nas escolas, sobretudo as periféricas? Segundo Auerbach (1939, p. 75):

> [...] A Matemática é gelo escorregadio, mas só para aquele que receia colocar patins nos pés. Logo que tenha dominado este medo e haja "aprendido a correr" [...] em parte alguma se moverá melhor, nem com mais segurança, muito pelo contrário sempre estará sujeito a um "escorregão" porque a Matemática não é algo concreto e imóvel ela possibilita um ir além, o que nos tira do centro de confiança e conforto. (AUERBACH, 1939, p.75)

Esse medo ou receio por essa área de conhecimento foi reproduzido e reafirmado por muito tempo, até hoje se procurarmos nos corredores das escolas encontraremos pessoas com aversão a Matemática, tal como Vitti (1996, p.26) afirma: "Temos que reconhecer que a Matemática tem sido considerada, uma matéria detestada pela maioria dos alunos, ou como uma área que só pode ser bem compreendida por uma minoria. Quando o aluno passe a temer a Matemática, começa esse ciclo crescente e vicioso" que não deixa espaço para um aprendizado significativo.

Essa realidade vem sendo mudada nas escolas com novas metodologias de aplicabilidade dos conteúdos de acordo com Portanova (2005, p.86) "A escola atual está voltada para uma educação que contemple o trabalho coletivo, o diálogo e a construção de novas formas de pensar, devendo o professor estruturar atividades que desenvolva autoconfiança de seus alunos, que priorizem a integração no grupo e a vivência democrática".

No que tange o programa Novo Mais Educação na Escola Estadual em Rolim de Moura/RO, essa metodologia tem sido abordada da seguinte maneira: a disciplina de Matemática tem sido trabalhada nas quartas-feiras, com grupos

previamente pensados por níveis de aprendizagem, dividido em cinco agrupamentos, e desenvolvido o planejamento de forma que contemple a todos.

O trabalho com o primeiro grupo foi desenvolvido o planejamento do jogo matemático *Cobras e Escadas*, que visa desenvolver o raciocínio lógico através das quatro operações. O trabalho se deu durante todo o mês e foi possível perceber a interação dos educandos com a atividade desenvolvida, oportunizando também a importância da matemática no nosso dia a dia, havendo uma aceitação por parte dos alunos em trabalharmos juntos, porque não existe escola e nem professor sem aluno, é um trabalho coletivo que um precisa do outro para que o aprendizado aconteça.

Já no segundo ciclo foi trabalhado o *Tangram* que é um jogo matemático que possibilita uma interação com a disciplina de forma prazerosa, em que é possível aprender jogando. Esse jogo tende trabalhar a subtração, e os educandos aprendem Matemática brincando até porque um dos requisitos do programa é potencializar o conteúdo que está sendo trabalhado em sala diariamente pelos professores, surgindo então como uma possibilidade metodológica.

Para o terceiro ciclo pensou-se em trabalhar simetria devido aos índices preocupantes de aprendizado nesta área de conhecimento na escola. Esse trabalho desenvolvido na Matemática propõe trabalhar de forma interdisciplinar em consonância com a área de Linguagem e Arte para um melhor aprimoramento e contextualização de conhecimentos, e interação em campos diferentes, com muitas possibilidades de um trabalho significativo.

A Matemática desenvolvida no programa preza por construir maior interesse pela área de conhecimento; aperfeiçoar a habilidade com os números e a convivência em grupo; o respeito às regras; fomentar o interesse pela Matemática, e já é possível salientar que os objetivos estão sendo alcançados paulatinamente, devido às crianças gostarem da forma em que a Matemática está sendo abordada, portanto, acreditamos que essa parceria está funcionando, porque, sobretudo, prioriza o aprendizado das crianças, potencializando seu aprendizado.

## 1.1 Arte, o que é Arte?

A Arte pode ser definida como fruto da criação humana e seus valores sociais; está relacionada capacidade do homem em expressar sentimentos e emoções, produzir e inventar mediante criatividade e representação de algo físico ou abstrato é inspiração, vida e alma em movimento/crescimento/desenvolvimento. Arte é identidade, é reflexo da cultura e da história de um indivíduo ou de um povo.

Historicamente, a Arte está diretamente relacionada a cultura de uma vasta diversidade, dos e entre os povos, ela atravessa os tempos históricos, retrata o presente e caminha frente a incerteza do futuro. Desde a pré-história, o homem produz Arte, e dela tira subsídios para suprir suas necessidades, cada objeto carrega consigo um sentimento ou finalidade, sendo crucias para a própria vida, objetos que passam servir como ferramenta, garantindo sustento e sobrevivência.

Seguindo por um viés do campo educacional, Ana Mae Barbosa renovou o ensino da Arte no Brasil, com sua proposta triangular, em meados da década de 80, levando em conta três dimensões: contextualização, apreciação e produção. Partindo do pressuposto que o contexto histórico ajuda as crianças compreender o lugar e o tempo em que algumas obras se situam -contextualização histórica- a análise -apreciação artística- ou leitura da obra, familiariza a criança, com relação à realidade e flexibilidade da obra enquanto Arte; por meio da produção de Arte -fazer artístico- a criança pensa a criação e a maneira como as coisas são criadas (imagens visuais/construção imagética) aumentando assim o repertório de imagens das crianças, enriquecendo a iconografia do olhar; Tais dimensões contribuem na construção de um conhecimento significativo em torno do ensino da Arte.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1991), considerada hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil, proporciona à criança a compreensão/entendimento de uma obra artística, como ela foi produzida e como era o mundo e as pessoas daquela época. A partir daí, é possível fazer uma comparação com os dias atuais, os materiais usados, técnicas, novos contextos. Ana acredita que o processo de estudar e fazer arte devem ser idealizados e planejados a fim de desenvolver capacidades, habilidades também na aprendizagem.

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu § 2º, dispõe que: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”. E mesmo com os respaldos legais, ainda assim, o ensino da Arte é discriminado pela sociedade, entre crianças, pais e alguns profissionais da área. Não faz muito tempo que a Arte deixou de ser uma mera atividade na escola, e tornou-se uma área de conhecimento, que aos poucos tem conquistado seu devido reconhecimento e importância, mesmo que a passos lentos já é um excelente começo de mudança, como contribui Duarte (2018, p. 77):

> As artes educam a subjetividade tornando–nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de forma artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual. (DUARTE, 2018, p. 77)

Diante de tal fato, pensou-se em romper a barreira de preconceito que ainda existe entre a Arte e a educação, proporcionando às crianças que participam do programa, uma vivência de Arte, relacionada a diversas áreas do conhecimento, que venha de encontro com as atividades planejadas, para corroborar com o conteúdo proposto tanto em linguagens, quanto em matemática. Trabalhando interdisciplinarmente, as crianças tendem a assimilar melhor o conteúdo, ocasionando assim uma evidentemente aprendizagem significativa, pensando, experimentando e vivendo Arte, num processo de emancipação artística e humana.

## Educação em tempo Integral: questões a considerar

A educação integral e em tempo integral do Brasil é um desafio político histórico, que encontra caminhos tortuosos para percorrer. Os investimentos insatisfatórios no âmbito educacional, as políticas públicas deficitárias e as estruturas escolares inadequadas, contribuem para que a educação em tempo integral no Brasil seja um ato de resistência, pois “[...] a administração pública é burocrática, emperrada, pouco transparente e engessada, e não foi organizada para funcionar a serviço da maioria da população, mas para justificar a existência

da própria máquina burocrática.” (LOMBARDI, 2018, p.176). É neste ínterim que se busca, por entre as limitações de toda sorte, um caminho para a aprendizagem significativa no chão das escolas.

Encalçado pelo ideário do assistencialismo, a educação em tempo integral conta com o desafio de desvencilhar-se do senso comum e propor uma educação emancipatória, que, de fato, priorize o conhecimento científico, haja vista seu processo histórico, pois como afirma Saviani (2018, p. 240) “A tarefa da educação é selecionar do conjunto das objetivações humanas produzidas historicamente os elementos essenciais que constituem a realidade humana própria de uma época determinada.” E assim, reconhecer-se nos caminhos que estabeleceram o *status quo* da educação no Brasil.

Para Frutuoso, Maciel e Teixeira (2016, p.3) a educação em tempo integra no Brasil “[...] só se consolidou de forma institucional em 1950, com a Escola Carneiro Ribeiro, a primeira escola-parque construída por Anísio Teixeira4 que, durante o período em que esteve à frente do INEP (1951-1964), expandiu sua experiência de educação integral com as escolas-parque do Distrito Federal” e assim trouxe uma proposta de expansão desta modalidade de ensino no Brasil, que apesar dos percalços políticos e educacionais, plantou um embrião de possibilidades neste território. E neste ínterim completam:

> O movimento da educação integral no Brasil, numa objetivação de expansão, vai se difundir com a implantação do Programa Mais Educação no ano de 2007, cuja proposta surge a partir das demais experiências existentes no Brasil. Porém, seu caráter expansivo toma dimensões que outros projetos não tomaram, estendendo o tempo de permanência do aluno na escola; no entanto, não garantindo esse tempo com trabalho educativo e sim com desenvolvimento de atividades. (FRUTUOSO, MACIEL E TEIXEIRA, 2016, p.4)

Destarte, rotina no Programa Novo Mais Educação contempla possibilidades de insurgência e de mudança no âmbito educacional, embora as limitações estruturais sejam uma realidade; a resistência se faz presente pelo reconhecimento dos profissionais envolvidos em priorizar o conhecimento científico, incluindo a Arte e a Filosofia como pontos essenciais para a formação crítica dentro do ambiente escolar, assim: “[...] para que consigamos, como professores, contribuir para essa transformação, é preciso que esteja clara para nós a relação entre os conhecimentos ensinados na escola e a visão de mundo

neles contida." (DUARTE, 2018, p. 81). Compreendendo os caminhos, as margens e os que por elas estão a caminhar.

## Considerações

Este trabalho possibilitou, a partir de uma análise sobre a práxis do trabalho com o programa educacional Novo Mais Educação em Rolim de Moura/RO, um olhar aprofundado para as entranhas da educação em tempo integral recente no Brasil.

É possível considerar que esta proposta de ensino no Brasil é um desafio à longa data, que necessita de políticas educacionais pontuais quanto aos espaços e currículo para sua estruturação e permanência para uma educação emancipatória de qualidade, mostrando-se ainda um caminho de resistência à educação pública.

## Referências


AUERBACH, Félix. **O Medo da Matemática.** Lisboa: ARGO, 1939. VITTI, Catarina.

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

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.** São Paulo, 2003. Disponível em: http://www. revista.art.br/site-número-00/anamae.htm Acesso em: 01 jul. 2017.

BARROS, Manoel de. O livro das ignorãças. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica: desafios para sua implementação. PASQUALINE, Juliana, C. TEIXEIRA, André, L. AGUDO, Marcela, M. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia/MG: Navegando, 2018.

FRUTUOSO, Caludinei. MACIEL, Antônio Carlos. TEIXEIRA. Princípios e concepções de educação integral no Brasil. **X seminário nacional do HISTEDBR**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1023-2792-1-pb.pdf> Acesso em: 23 Jul. 2018.

GALLO, S. D. (2008). *Deleuze e a Educação.* 2° ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica.

**LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.** Disponível em: www.planetaeducacao.com.br/novo/ legislação/ Acesso em: 01 jul. 2017.

LOMBARDI, José C. Pedagogia histórico-crítica: desafios para sua implementação. PASQUALINE, Juliana, C. TEIXEIRA, André, L. AGUDO, Marcela, M. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia/MG: Navegando, 2018.

MARIA. **Matemática com prazer.** São Paulo: UNIMEP, 1996.

MASSCHELEIN, J. (2008). E- ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade.* v. 33, n. 1, jan/jun.

PORTANOVA, Ruth (org.). **Um currículo de matemática em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores associados, 2011.

# FORMAÇÃO DOCENTE X PRÁTICAS ALFABETIZADORAS COM A UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS DIGITAIS

Valdecira Aparecida da Silva Moreira
Professora Nível III/ SEDUC/RO. Mestre em Ciências da Educação – UDS.
valdeciracolorado@hotmail.com

Maria Valdete da Silva Bolsoni
Professora Nível III/ SEDUC/RO. Mestre Ciências da Educação - UDS.
valdetebolsoni@hotmail.com

Valdicéia de Cássia da Silva Balbinot
Professora Nível III/ SEMEC-Colorado. Mestre em Ciências da Educação – UDS.
valdiceia_balbinot@hotmail.com

## RESUMO

O presente artigo de investigação pautou-se nas pesquisas bibliográficas e práticas de sala de aula a partir das vivencias e orientações decorrentes das oficinas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC 2018. Analisa-se a importância da linguagem oral, a leitura e escrita no processo inicial de alfabetização e letramento com utilização das tecnologias digitais e ações didáticas envolvendo conteúdos interdisciplinares. Busca-se responder as seguintes questões de investigação: As atividades propostas nos cursos de formações continuadas para docentes alfabetizadores estão sendo colocados em prática, nas salas de aula, nas turmas de alfabetização? Tendo como base as instruções e direcionamentos ministrados nos cursos de formação, indaga-se de que forma ocorrem os trabalhos com as tecnologias digitais em sala de aula nas turmas de alfabetização? As atividades práticas foram desenvolvidas na turma do 2º ano "C" do Ensino Fundamental da Escola Estadual 16 de Junho de Colorado do Oeste-RO, no primeiro semestre de 2018. Como aportes teóricos recorreu-se a autores tais como: Bonilla, e Pretto, (2008); Brasil, (1996); Brito e Purificação(2008); Brito e Boeno, (2012); Costa, (2015); Travassos, Sobral, (2017); Moran, (2004); Siqueira (2013); Soares, (1999); Vilella (2006); Wolton, (2004); entre outros. Destaca-se que as pesquisas apontam para a melhoria na disciplina e elevação dos índices de aprendizagem dos alunos.

**Palavra-Chave:** Formação Docente. Alfabetização. Tecnologia.

## Identificação do objeto pesquisado

A ação didática que resultou no presente artigo, foi elaborada a partir das orientações recebidas nas oficinas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, que orientam planejamento de forma interdisciplinar envolvendo a ludicidade, a reflexão e a construção de saberes contextualizados.

O planejamento foi desenvolvido na turma do 2º ano “C” da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 16 de Junho, com 26 alunos frequentando regularmente as aulas. Destaca-se que não há registro de alunos de inclusão na turma em pesquisa.

No relatório da supervisão referente ao 2º ano C, 1º bimestre 2018, consta que há alguns alunos com dificuldades em relação a leitura e escrita e elevado índice de indisciplina, conforme informações da professora e setor de orientação escolar, fato que foi discutido no conselho de classe do 1º bimestre de 2018. Frente ao diagnóstico da problemática apresentada e das sugestões de ações didáticas indicadas pela tutora do PNAIC, durante a oficina envolvendo teoria e prática na alfabetização, foi colocado em prática projeto envolvendo tema contextualizado com a história de Bia Vilella: “Era Uma Vez um Gato Xadrez” abrangendo tecnologia, leitura, escrita, alfabetização e letramento, num esforço conjunto com vistas a estimular a turma a se aventurar no contexto da alfabetização.

Destaca-se que os alunos por serem nativos da era tecnológica, rapidamente foram cativados pelo projeto demonstrando empenho e destreza quanto ao uso das tecnologias. Ao usar a tecnologia como recurso didático o professor atua como facilitador do aprendizado e o aluno deixa de lado o papel outrora passivo e assume ativamente as rédeas de seu processo de aprendizagem (MORAN, 2004, p.18).

As ações didáticas relacionadas ao projeto “Era Uma Vez um Gato Xadrez” foram desenvolvidas no decorrer do 2º bimestre de 2018, as quais foram acompanhadas pela supervisora da escola e pela tutora do PNAIC, responsáveis por avaliar o planejamento, a execução das atividades, os relatórios fotográficos, vídeos e registros escritos pertinentes as ações desenvolvidas.

**Fundamentação teórica**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996) descreve a prática docente como eixo central da qualidade da educação, atribuindo aos educadores amplas responsabilidades, dentre as quais a incumbência de zelar pela aprendizagem dos alunos e de estabelecer estratégias de recuperação para os que apresentarem menor rendimento.

Perceber como ocorre o processo de alfabetização é de extrema importância. Aprender a ler e escrever exige empenho tanto do educador quanto do aluno. Nesse sentido cabe ao professor selecionar métodos, técnicas e materiais de ensino, sendo assim, recorrer ao uso da tecnologia significa colocar à disposição do aluno algo que lhe proporciona prazer, pois ele convive com a tecnologia no dia a dia. A tecnologia por sua vez pode colaborar no aprimoramento do ato de ensinar e aprender, pois entre outras funções oportuniza o aprimoramento das interações, criatividade e torna o aluno mais autônomo. Brito e Purificação (2008, p. 38) descrevem tecnologia educacional como recursos tecnológicos, que estão em interação com o ambiente escolar num processo ensino–aprendizagem.

Para Siqueira (2013, p.2) a tecnologia além de promover alterações na concepção de ensino e aprendizagem, a utilização das TICs modifica os papeis dos atores sociais envolvidos.

Sobre a utilização dos recursos tecnológicos, BONILLA; PRETTO, defendem que:

> A incorporação das TICs permite a abertura de novas possibilidades para o fazer, pensar e conviver, ações que são potencializadas com a presença dessas tecnologias. Isso ocorre na medida em que as TICs (re)organizam a visão de mundo de seus usuários, acarretando mudanças na construção de cultura e conhecimento (BONILLA; PRETTO, 2008, p. 12).

As orientações das tutoras do PNAIC, são de que as ações e projetos didáticos devem emergir de uma problemática vivenciada, em determinado momento. Neste interim, incentivam a utilização da tecnologia de forma objetiva. Para reforçar as práticas que orientam, as formadoras encaminham aos cursistas as orientações e materiais pertinentes as oficinas por meios eletrônicos, solicitando que participem dos fóruns, elaborem relatórios e registros fotográficos, gravação de vídeos, cativando os docentes a se fortalecerem quanto ao uso das tecnologias numa corrente de aprendizagens recíprocas.

Ao analisar a prática docente, constata-se que em 2018, as professoras cursistas do PNAIC da Escola de Ensino Infantil e Fundamental 16 de Junho, utilizam a tecnologia de forma dinâmica e prática, resultando em conhecimento e diálogo entre os sujeitos e os objetos de aprendizagem.

Em relação a inserção da utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula e a interação promotora de conhecimento observe o que dizem Brito, Boeno & Boeno:

> Os reflexos gerados por essas inserções aligeiradas são imediatos e têm interferido no processo ensino-aprendizagem, na comunicação e na relação professor-aluno. Sobre isso, Demo (2006), Papert (2008) e Lévy (2008) sustentam que docentes e discentes trazem para a sala de aula informação e conhecimento, que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais com objetos diversos e com os indivíduos, que essas mesmas tecnologias trazem nova relação do indivíduo com o saber. Portanto as tecnologias podem tanto alterar a metodologia do professor quanto consolidar o tradicionalismo em suas aulas. A formação prévia do professor para lidar com estas variáveis é fator decisivo. (BRITO, BOENO, BOENO, 2012, p.2)

No contexto das interações sociais, necessita-se cada vez mais investir nas formações docentes e em tecnologias, pois nas escolas ambos devem caminhar em concomitantemente, educadores e gestores precisam acreditar no fazer pedagógico, saber como conduzir as instituições e salas de aula, de modo a atender as demandas atuais.

Wolton (2004, p. 18) afirma que “o mais importante, na informação e na comunicação, não são as ferramentas nem os mercados, mas os homens, a sociedade e as culturas”.

Nesta linha de entendimento, Soares (1999, p. 45) alerta para o fato de que a escola precisa apropriar-se dos recursos de comunicação de forma consciente:

> Reconhecemos, assim, que já existe um ponto de mutação na confluência entre Educação e Comunicação, que inclui um senso agudo de responsabilidade social, de justiça e de altruísmo. Trata-se de um lugar que precisa ser ocupado. E a ocupação se dá no momento em que a Educação se entende, ela mesma, como processo comunicativo (Freire) e no instante em que a Comunicação se descobre como processo de mediação social, no espaço da transformação da cultura. (SOARES, 1999, p. 45).

Ao basear as ações didáticas na utilização da tecnologia, o professor, proporciona aos alunos nativos da era digital conteúdos programáticos por meio

de situações reais, tornando a aprendizagem significativa e desafiadora, facilitando a comunicação e o entendimento dos alunos.

**Metodologia**

O presente estudo em formação docente, alfabetização e tecnologia insere-se em investigação de caráter qualitativo, decorrente do ambiente natural da escola.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características são destacadas nas investigações qualitativas: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, enquanto que o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são principalmente de carácter descritivo; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo em si, do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva e (5) o investigador interessa-se acima de tudo, de tentar compreender o significado, que os participantes dão às suas experiências.

As ações didáticas transcritas neste artigo foram desenvolvidas em uma turma do 2º ano, numa escola pública, no município de Colorado do Oeste Rondônia. Para a pesquisa biográfica recorreu-se as publicações cientificas nacionais, a investigação ocorreu por meio de pesquisa em artigos, legislação, livros e suportes eletrônicos.

**Resultado: Relato de experiência**

A sequência didática: “Era Uma Vez um Gato Xadrez”, produzida a partir do livro de Bia Vilella, da coleção sim cores/ed. 2º edição. São Paulo 2006, surgiu mediante orientações decorrentes das oficina do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC 2018.

No primeiro momento a tutora veiculou o vídeo do YouTub: “Era uma vez um gato xadrez” (https://www.youtube.com/watch?v=h0h3XTJmysM) explanou que os objetivos consistiam em promover o interesse pela leitura e desenvolvimento de diferentes atividades pedagógicas numa visão interdisciplinar e utilização das tecnologias digitais para colaborar com o processo de letramento dos alunos envolvidos. Neste interim Fonseca, (2004, p.

12) reforça que o papel social da educação tem por finalidade promover o acesso e o desenvolvimento de estratégias de leitura do mundo.

Como sugestão a tutora orientou os docentes que se orientassem pelos conteúdos curriculares presentes pela Base Nacional Comum Curricular, realizando as adaptações metodológicas de acordo com o nível da turma, como exemplo: em de língua portuguesa conteúdos como: Leitura, expressão oral, poesia, histórias diversas envolvendo palavras cruzadas, caça palavras, jogo da memória com rimas, pontuação, escritas diversas a partir de história (palavras, frase, texto, quadrinha poética), podendo também envolver conteúdos matemáticos como: Jogo da memória (Tabela e Gráfico) tangram, situações problemas, linhas (retas, horizontal, vertical, entre outros). Em história: O gato e a humanidade, história do Jogo de xadrez, folclore (superstição Gato Preto); Conhecimentos Naturais. Animais mamíferos, animais domésticos, animais vertebrados, tempo de gestação, genética, higiene pessoal, em arte: Cores, texturas (estampas, xadrez) tangram, pintura, desenho, música com tema gato, montagem de Gato em forma de boneco, em ensino religioso: respeito, diferenças individuais boas e más atitudes (valores humanos), criação do mundo, direito dos animais entre outros.

Como o foco da oficina era língua portuguesa, cada cursista optou por atividade relacionada ao vídeo veiculado. Elaboraram o planejamento, aplicaram as atividades e enviaram por WhatsApp, ao grupo de cursistas e professora formadora, o registro fotográfico e vídeo produzido a partir das ações didáticas desenvolvidas para as devidas socializações e comentários da tutora do PNAIC.

As atividades desenvolvidas com a turma do 2º ano “C” da Escola em pesquisa foram: Exibição do vídeo do *YouTub* do canal varal de histórias “Era uma vez um gato xadrez...” Bia Villela. Na sequência a professora transcreveu a história na lousa: Era uma vez um gato xadrez. Caiu da janela e foi só uma vez. Era uma vez um gato azul. Levou um susto e fugiu pro sul. Era uma vez um gato vermelho. Entrou no banheiro e fez careta no espelho. Era uma vez um gato amarelo. Esqueceu de comer e ficou magrelo. Era uma vez um gato verde. Ele era preguiçoso e foi deitar na rede. Era uma vez um gato colorido. Brincava com os amigos e era muito divertido. Era uma vez um gato laranja. Ficou doente e só queria canja. Era uma vez um gato marrom. Olhou pra gata e fez “rom rom”. Era

uma vez um gato rosa. Comeu uma sardinha deliciosa. Era uma vez um gato preto. Era teimoso e brincou com o espeto. Era uma vez um gato branco. Era tão sapeca que pulou do barranco. Era uma vez um gato xadrez...Quem gostou desta história que conte outra vez.

Após a transcrição do texto a professora realizou a leitura caprichando na entonação, com dicções diferentes em momentos diferentes para chamar a atenção dos alunos. Na sequência dividiu se a turma em quatro equipe e entregou o texto fragmentado, solicitando que eles montassem o texto original utilizando as frases recebidas.

Após cumprirem a tarefa solicitada os alunos foram desafiados a criar rimas utilizando os papeizinhos da caixinha que a professora havia distribuído entre eles exemplo: Era uma vez um gato marrom, que gostava de bombom. A aula foi um sucesso, os alunos recorreram a capacidade criativa para realização da atividade.

No dia seguinte a ação didática com o tema “Era uma vez um gato xadrez” teve continuidade, desta vez a professora distribuiu desenho do rosto do gato, (em formato de máscara) solicitando que cada aluno o colorisse de acordo com a rima produzida, exemplo quem fez rima com o adjetivo verde, poderia colorir a face do gato de verde e assim por diante.

Em ação contínua os alunos colocarem suas máscaras e proferiram suas rimas. Nesta ação, a supervisora da escola foi convidada para fazer a gravação de áudio e vídeo, cuja gravação foi socializada na sequência, no data show, na sala de aula e posteriormente encaminhado para o grupo de WhatsApp dos cursistas e tutora do PNAIC, com a finalidade de socialização e avaliação. Quanto aos alunos, registra-se que demonstraram satisfação ao se ver no telão da sala declamando suas poesias por meio da rima elaboradas por eles.

Nos dias que se seguiram a professora trabalhou figuras geométricas e cores com a turma do 2° ano “C”, entregando lhes papel e os orientando a colorir da cor de suas respectivas preferencias. Na sequência lhes orientou a desenhar um gato de acordo com o vídeo do varal de ideias, após a realização da tarefa, juntos alunos e professora construíram uma paródia utilizando rimas com as cores dos gatos produzidos pelos alunos.

As atividades oportunizaram os alunos a despertar a criatividade, ampliar a capacidade de elaborar frases, textos, paródias em clima de ludicidade.

Registra-se que no início das atividades a turma demonstrava-se inquieta, foram se adaptando ao desenvolvimento das etapas e ao final apresentaram avanço significativo tanto em relação a escrita, leitura, quanto ao comportamento em sala de aula. Ampliaram a capacidade de ouvir e pensar, resultando em elevação do índice de aprendizagem dos alunos. Alguns pais ficaram curiosos com a atividade os quais solicitaram a professora que enviasse o vídeo pelo WhatsApp, pois os filhos estavam encantados com a história do gato xadrez e que em casa ficavam fazendo rimas e escrevendo para não se esquecerem delas, ansiosos por apresentá-las na sala de aula para apreciação dos colegas e professora. Enfim a atividade foi um sucesso!

Segundo Vygotsky (1984, p. 39), o lúdico influencia o desenvolvimento da criança. “É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, pensamento, interação e da concentração”.

## Considerações Finais

A alfabetização é o resultado do processo de aprimoramento da maturidade, psicomotricidade, memorização, vivências individuais e coletivas, consciência fonológica, estímulos orais e escritos e muito esforço de educadores e educandos. Nesse contexto, quanto mais se aproxima a realidade vivenciada pelos alunos fora da escola, aos conteúdos curriculares, se atinge com maior eficiência os objetivos propostos.

Os dados expressos na presente pesquisa evidenciaram que as formações continuadas oferecidas por meio de oficinas do PNAIC (2018) em Colorado do Oeste- Rondônia, motivam a socialização e interação dos alunos com o conteúdo, auxiliam os docentes nas elaborações de estratégias metodológicas diferenciadas e são colocadas em práticas e acompanhadas pelas tutoras por meio de planos de aula, relatórios, registros fotográficos,

registros em vídeos, discussões em fóruns, encaminhamentos pelo WhatsApp e assim por diante.

A ludicidade presente nas aulas durante as pesquisas, proporcionaram clima descontraído das aulas, promovendo maior espaço de comunicação entre o grupo, fortalecendo a autonomia de cada indivíduo, promovendo ambiente propício a alfabetização.

A utilização das mídias digitais, na escola e na turma em pesquisa ocorreu de forma favorável ao ensino, contribuindo com a solidificação das práticas alfabetizadoras, favorecendo assim a aprendizagem natural e espontânea, promovendo interação entre objeto e sujeitos da aprendizagem.

As inovações no contexto escolar tem sido decorrente da mudança nas condições de vida em sociedade e pelo fato de a natureza do conhecimento estar em constante mutação, nesse sentido as formações de professores e adequações tecnológicas são cada vez mais necessárias.

**Referências Bibliográficas**

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. **Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais**. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <http://www.acauanfm.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/ Artigo EAD /ead_isp_pretto_boni_09_final_cfotos_pq.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2018.

BOGDAN R., BIKLEN S. I**nvestigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, no 248, p. 1.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 2. ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2008

BRITO, Glaucia da Silva, BOENO, Raul Kleber de Souza, BOENO, Renate Kottel, A inserção de tecnologias na prática docente: Fazendo o mesmo de forma diferente. IX ANPED Sul. Universidade de Caxias do Sul. 2012

COSTA, Sandra Regina Santana, DUQUEVIZ Barbara Cristina, Regina Lúcia Sucupira PEDROZA. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 603-610. 6.

FONSECA, M. C. F. R. (Org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. Global, São Paulo, 2004.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13 -21, 2004.

PINTO, Gerusa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. O desenvolvimento da criança. 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

SIQUEIRA, Jéssica Câmara. **Uso das TICS na formação de professores**. Interdisciplinar. Ano VIII, v.19, nº 02, jul./dez. 2013 Itabaiana/SE. ISSN 1980 - 8879. p. 203-215.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília, DF, ano 1, 2, jan./mar. 1999.p. 5-75.

TRAVASSOS, Edjane, SOBRAL, Evanda Helena Bezerra, COSTA Luiz Carlos da Silva. O uso de tecnologias digitais como meio facilitador no processo de ensino aprendizagem: relato de experiência vivenciado a partir do PIBID. www.enid.com.br- 2017- Encontro de Iniciação à Docência da UEPB & IV Encontro de Formação de Professores.

VILELLA, Bia. **Era uma vez um gato xadrez**. Coleção sim cores. Ed. 2º edição. São Paulo 2006.

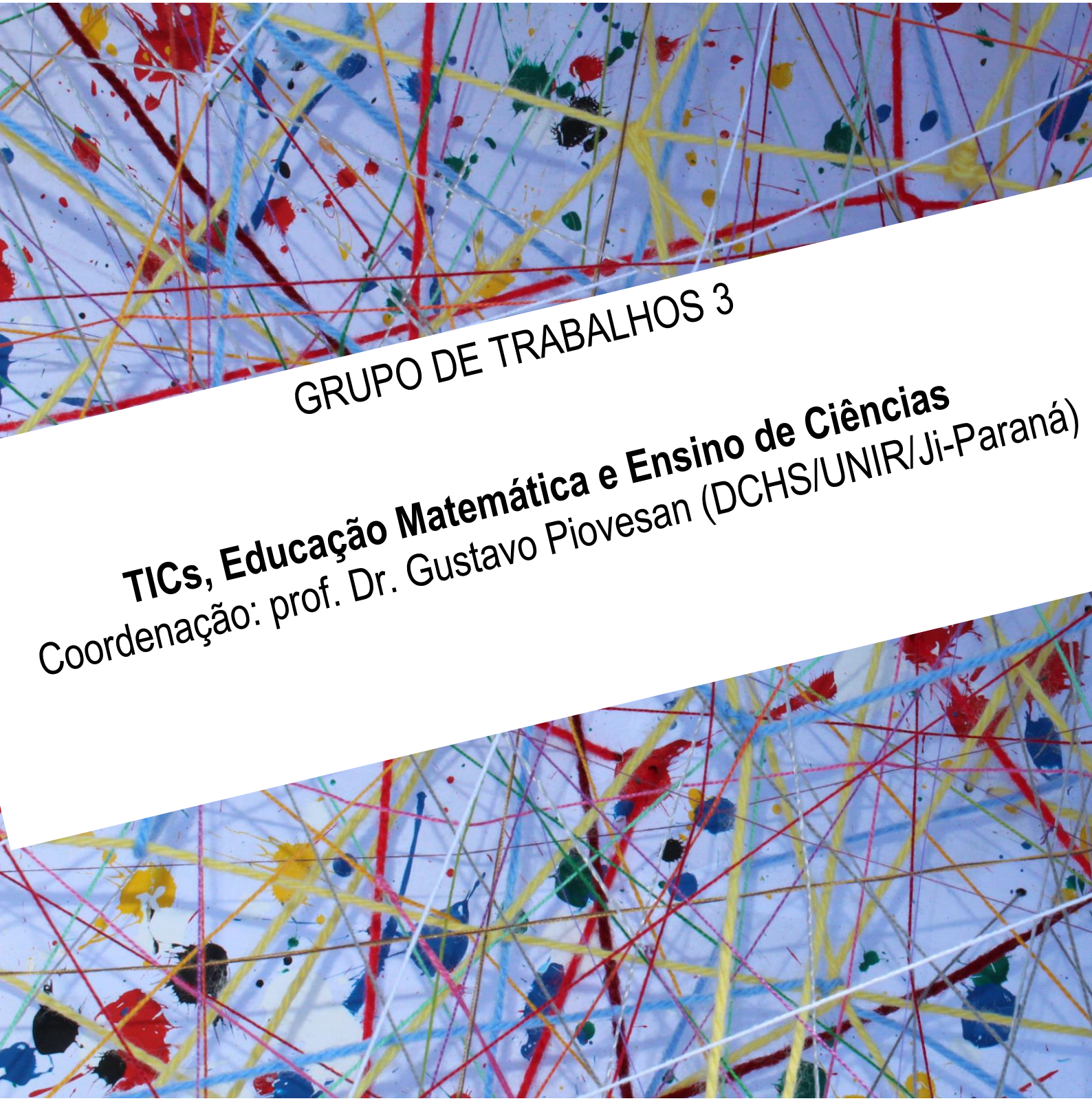
VIGOTSKY, L. S. A formação sócia da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984

WOLTON, Dominique. Pensar a comunicação. Brasília: Tradução de: ADGHIRNI, Zélia Leal. UnB. 2004.

GRUPO DE TRABALHOS 2

**Movimentos Sociais e Educação do Campo**

Coordenação: prof. Dr. Nelbi Alves da Cruz (DEPED/UNIR/Rolim de Moura)



# GRUPO DE TRABALHOS 3

## TICs, Educação Matemática e Ensino de Ciências

Coordenação: prof. Dr. Gustavo Piovesan (DCHS/UNIR/Ji-Paraná)

# ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO A PARTIR DO PROJETO PIBID DE MATEMÁTICA DESENVOLVIDO NA ESCOLA ESTADUAL CLODOALDO NUNES DE ALMEIDA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lucas Noel Almeida Klein[4],

Eder Regiolli Dias[5],

Izabel Cristina da Silva[6].

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo relatar experiências vivenciadas por acadêmicos de licenciatura plena em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Cacoal por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) relatar as atividades realizadas bem como participação em eventos, gincanas e visitas. Com o objetivo de fortalecer a articulação entre ensino pesquisa e extensão o projeto visa aproximar acadêmicos da licenciatura à realidade da sala de aula bem como se ambientar em uma instituição de educação básica. O projeto foi desenvolvido com alunos do ensino médio e o produto obtido com o projeto foi a elevação cognitiva dos alunos participantes para a disciplina de matemática.

**Palavras-chave:** PIBID, Iniciação docente, Matemática, Experiências, Instrumentos.

## INTRODUÇÃO

A preocupação com o processo de formação docente é pautada e discutida frequentemente no cenário acadêmico e fora dele, os cursos de licenciatura bem como as demais graduações exigem um estágio na área de atuação como parte da nota para aprovação final, entretanto esse estágio, no caso das licenciaturas somente pode ser iniciado após a concluir cinquenta por cento da licenciatura cursada, o contato com a sala de aula é de extrema importância para o licenciando pois, o mesmo será capaz de analisar se é o que realmente procura ou não.

---

[4]Acadêmico do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, *Campus* Cacoal.

[5]Professor, Pesquisador e Coordenador de Área do PIBID - IFRO, *Campus* Cacoal.

[6]Professora e Pesquisadora na E.E.E.F.M. Clodoaldo Nunes de Almeida e Supervisora do PIBID.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem colaborado não somente para que licenciando tenha o primeiro contato com a sala de aula logo nos primeiros períodos da licenciatura, mas também tem por objetivo segundo a CAPES (2018).

> Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica [...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica [...] incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério [...] e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Assim, o presente relato tem por objetivo apresentar o produto obtido por um pibidiano da licenciatura em matemática durante a participação no PIBID realizado em uma escola estadual no município de Cacoal, estado de Rondônia. A oportunidade de colaborar com discentes em seu processo de maturação cognitiva produz satisfação e motivação para continuar no caminho da licenciatura e se tornar um profissional comprometido com o ensino e a aprendizagem não somente por mecanismos tradicionais, mas também com metodologias e práticas diferenciadas focado no melhor resultado para os discentes e consequentemente para a educação.

## SOBRE SUA FORMAÇÃO

Iniciei o curso de graduação em Licenciatura em Matemática no primeiro semestre de 2015 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Cacoal, atualmente estou matriculado no oitavo período do curso. Durante esse trajeto tive a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e extensão com ênfase em metodologias matemáticas e produção de artigos, *banners,* resumos expandidos e outros materiais científicos.

O contato com a sala de aula ocorreu logo no segundo período, por meio de um processo seletivo no qual fui aprovado para trabalhar como acompanhante pedagógico em uma escola estadual de ensino fundamental II de sexto ao nono ano, já no sexto período tive novamente a satisfação de ser aprovado no processo seletivo de bolsas para o PIBID em Matemática oferecido

pelo IFRO, nesta etapa trabalhei novamente em uma escola estadual, agora com alunos do ensino médio, oportunidade essa que proporcionou a confecção do presente relato ancorado em ensino, pesquisa e extensão.

## METODOLOGIA

Em termos metodológicos, o presente relato tem uma abordagem qualitativa em relação ao objeto. O projeto PIBID direcionado a Matemática foi produzido a partir de estudos e aulas práticas realizadas durante o período de abril de 2017 a janeiro de 2018 e visou contribuir para que alunos tenham mais satisfação no aprendizado de Matemática.

A coleta dos dados aqui apresentados, foram realizadas por meio da leitura prévia de livros, artigos disponíveis na *internet* bem como a aplicação de aula prática em sala de aula, o projeto foi desenvolvido na escola estadual Clodoaldo Nunes de Almeida, situado na avenida Presidente Médici, 160, bairro Jardim Clodoaldo, no município de Cacoal, estado de Rondônia.

## RELATOS

As atividades desenvolvidas no projeto PIBID de Matemática foram realizadas com alunos que frequentam o ensino médio, ou seja, do primeiro ao terceiro ano, antes do primeiro contato com os alunos realizamos durante um curto período o planejamento de atividades bem como reuniões, essas aconteceram semanalmente para verificação dos resultados e sanar eventuais dúvidas quanto a realização de alguma atividade e ou outras particularidades.

A primeira atividade realizada foi intitulada de leitura e interpretação da simbologia matemática, trata-se de uma atividade conceitual com pouca ênfase em operações matemáticas, nesta atividade os alunos participantes se envolveram e foi possível reformular alguns conceitos básicos sobre as quatro operações, para o desenvolvimento da atividade foram utilizadas questões da OBMEP, o livro Matemática divertida e curiosa do autor Malba Tahan. Outra atividade, a montagem de uma pipa tetraédrica, essa trabalhando em conjunto com a pibidiana Angélica Ninke, particularmente foi uma atividade muito divertida para todos os envolvidos houve participação massiva dos alunos e ao final da

montagem da primeira parte da pipa foi realizado um teste no qual pode ser comprovada a eficácia do material, ver figuras 1 e 2.

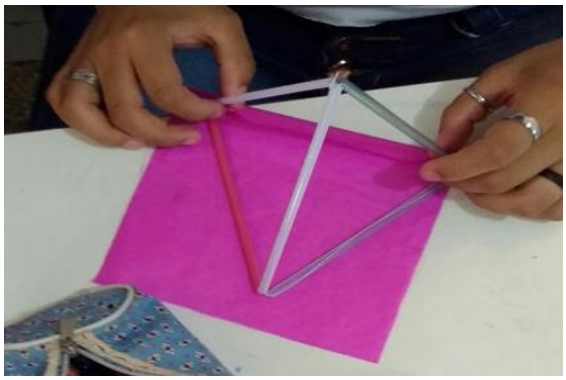


*Figura 1: Montagem da Pipa tetraédrica.*
*Fonte: Arquivo Pessoal.*

*Figura 2: Pipa tetraédrica.*
*Fonte: Arquivo Pessoal.*

A atividade supracitada foi desenvolvida em duas partes, durante a segunda etapa da confecção e montagem foram trabalhados com os alunos o cálculo de área, razão e proporção entre as figuras tetraédricas. Ao final, após montar quatro pipas grandes e com a junção das mesmas atingimos o objetivo de montagem conforme mostra as figuras 3 e 4.

*Figura 3: Montagem das Pipas tetraédricas.*
*Fonte: Arquivo Pessoal.*

*Figura 4: Montagem final da Pipa tetraédrica.*
*Fonte: Arquivo Pessoal.*

Outra atividade desenvolvida que despertou o interesse e participação dos alunos foi a confecção e montagem de Tangram, a atividade foi realiza com o objetivo proposto aos discentes de construir um Tangram e ser capaz de

identificar, comparar, descrever e representar figuras geométricas planas. Os alunos participaram e se esforçaram para montar as formas, como forma de suporte foi projetado no quadro branco sombras de formas que poderiam ser montadas a partir das sete peças que compõe o Tangram, o resultado pode ser observado nas figuras 5 e 6 a seguir:

*Figura 5: Confecção de Tangram pelos alunos.*
*Fonte: Arquivo Pessoal.*

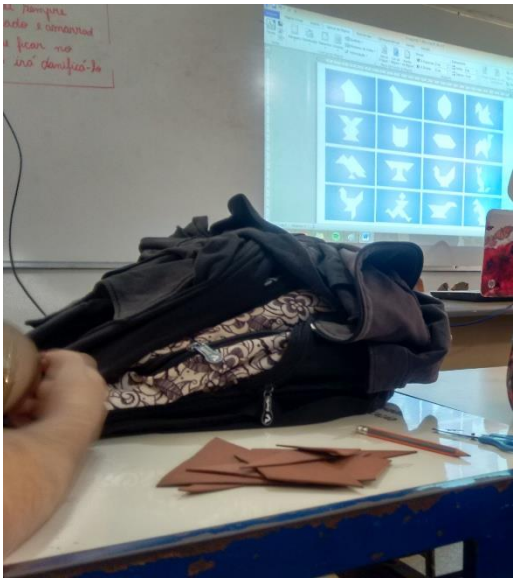


*Figura 6: Montagem de Tangram.*
*Fonte: Arquivo Pessoal.*

O jogo equilíbrio matemático foi desenvolvido por acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática do IFRO, *Campus* Cacoal durante o quinto período como forma de trabalho requisitado à disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática II, o mesmo foi reformulado e construído sob um novo formato e posteriormente aplicado aos alunos como forma de jogo diagnóstico, a confecção e aplicação foi realizada com sucesso e contou com a participação dos alunos. O jogo é constituído das principais operações matemáticas, porém compete ao aluno administrar seus pontos para que não zere ou ultrapasse o limite estabelecido, abaixo a figuras que mostram parte da confecção figuras 7 e 8 e aplicação do jogo figuras 9 e 10.

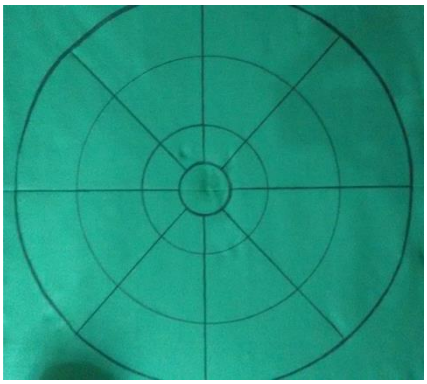


*Figura 7: Confecção do jogo equilíbrio matemático.*
*Fonte: Arquivo Pessoal.*

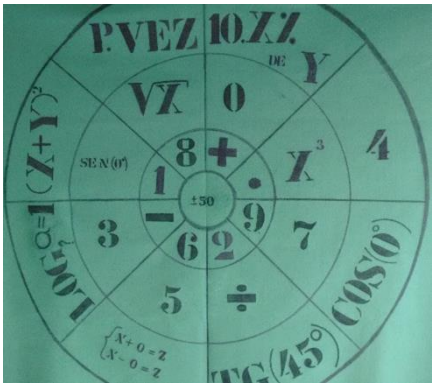



*Figura 8: Confecção do jogo equilíbrio matemático.*
*Fonte: Arquivo Pessoal.*

*Figura 9: Aplicação do jogo equilíbrio matemático. Fonte: Arquivo Pessoal*.

*Figura 10: Aplicação do jogo equilíbrio matemático. Fonte:* Arquivo Pessoal.

O programa PIBID engloba o ensino, pesquisa e extensão e não somente a prática pedagógica, como forma de atividades complementares e também para divulgar o produto obtido na prática docente participamos de eventos realizando amostras dos resultados obtidos. Iniciarei pela Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) que aconteceu em outubro de 2017 no IFRO, *Campus* Cacoal, na oportunidade foi apresentado resumo expandido e material didático elaborado durante a participação no PIBID. Outro evento importante que participamos foi IV Seminário do PIBID e V Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONPEX) realizado em Porto Velho, capital do estado de Rondônia. Durante os eventos que aconteceram de forma simultânea foi possível participar de palestras e minicursos e ainda realizar apresentação de *banner* e materiais didáticos por nós confeccionados.

A primeira semana de novembro de 2017 tivemos a oportunidade de apresentar nosso produto a comunidade acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática do IFRO, *Campus* Cacoal. Outro evento que aconteceu em novembro o qual gerou grande satisfação em poder participar foi a Gincana da Matemática para alunos do ensino fundamental II que foi realizada na escola estadual Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, sendo essa a outra escola parceira do projeto, localizada também no município de Cacoal, contribuindo com os colegas pibidianos que ali realizaram seu estágio. Na sequência ainda em novembro participamos juntamente com os alunos dos terceiros anos da escola Clodoaldo de uma visita ao *Campus* do IFRO em Cacoal, o objetivo da visita foi fazer com que os alunos que estavam concluindo o ensino médio e que

tinham interesse em cursar uma graduação ou um curso tecnólogo conhecerem a oferta e a estrutura do *campus*. A visita foi guiada pelo coordenador de Comunicação e Eventos da instituição e contou também com a participação dos coordenadores de cursos que falaram sobre seus respectivos cursos com objetivo de nortear e sanar dúvidas, contou ainda com a colaboração de acadêmicos da Licenciatura em Matemática, esses falaram de como é estudar naquela instituição.

A primeira e segunda semana de dezembro foi marcada pelo encerramento do ano letivo ficando a cargo dos pibidianos em preparar uma confraternização para alunos e demais os envolvidos no projeto PIBID na escola Clodoaldo, a organização e a confraternização aconteceu conforme planejado, encerrando assim um ciclo de atividades muito proveitoso e que produziu um ganho cognitivo considerável para todos os envolvidos de forma direta no projeto PIBID Matemática na escola Clodoaldo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o presente exposto, é possível concluir, concluir com base nas informações apresentadas que o projeto PIBID contribui para a formação de futuros profissionais em educação, as oportunidades de explorar os campos do ensino, da pesquisa e da extensão fazem o diferencial para os acadêmicos que dele participa. Trabalhar com alunos não é tarefa fácil, entretanto, oferecer novas opções metodológicas despertam o interesse e a atenção dos alunos para a matemática, fazer com eles se sintam parte responsável por produzir e testar atividades, explorar o ambiente da escola a procura de formas que provam a teoria vista em sala de aula esses são alguns pontos positivos que motivam a participar do projeto.

A oportunidade de escrever sobre o que foi realizado e produzido por acadêmicos e alunos, apresentar em eventos compartilhar conhecimento e boas práticas é, sem dúvida, gratificante. Contar com o apoio e suporte a qualquer momento de nosso coordenador e de nossa supervisora impulsionou a vontade de querer fazer mais e melhor a cada atividade sugerida.

Contudo, a prática docente requer do professor novos hábitos e novas formas de trabalho, novas formas de acessar o aluno e isso não é tarefa fácil

pois a cada passo o mundo se atualiza e compete ao docente atualizar sua prática. O projeto PIBID proporciona ao futuro docente uma visão além do tradicional, ou seja, é preciso dosar o novo e o tradicional dessa forma é possível tornar a matemática cada vez mais cativante aos olhos dos alunos.

## Referências

[1] CAPES. Educação Básica: **PIBID programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. Disponível em:< http://www.capes.gov .br/educacao-basica/capespibid/pibid> . Acesso em: 05 jan. 2018.

# O ENSINO DE CIÊNCIAS E O TEMA TRANSVERSAL SAÚDE: UMA ABORDAGEM SOBRE A TUBERCULOSE - CONHECER PARA PREVINIR

**Lilian Cristina Leal e Silva**
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Licencianda do Curso de Ciências: Biologia e Química
juliabiacamiloluiza17@gmail.com

**Rúbia Darivanda da Silva Costa**
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Doutoranda da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC
rubia.dsc@gmail.com

## RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada durante a disciplina de Prática de Biologia I e, foi desenvolvida com 120 alunos do 8º do ensino fundamental da Escola Estadual Tancredo Neves, visando avaliar o grau de conhecimento básico de alunos da educação básica sobre doenças infectocontagiosa. Os trabalhos iniciaram com palestras abordando conceitos básicos sobre a Tuberculose, forma de transmissão, agente causador, cura e sintomas da doença. A Tuberculose é uma doença causada pelo *Mycobacterium tuberculosis,* que tem as vias aéreas como principal via de transmissão através da inalação, apresentando-se sob as formas clínica pulmonar e extrapulmonar. A doença é considerada um grave problema de saúde pública no mundo, pois, além de levar à morte é transmitida de pessoa a pessoa. Foram aplicados questionários antes e depois da palestra, para analise da absorção e compreensão de conhecimento dos alunos em relação a esta doença. De um modo geral, a grande maioria dos alunos não tinha conhecimento básico sobre Tuberculose, cuja qual representa um grave problema de saúde pública, que pode acometer pessoas no mundo. O resultado da pesquisa foi satisfatório, pois, os alunos demonstram-se interessados no assunto, porém, é importante que temas relacionados à saúde possam ser abordados frequentemente em sala de aula, a nível de informação e prevenção.

**Palavras-chave:** Escola; Saúde; Ensino de Ciências.

## INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências Naturais é considerado recente no ensino fundamental pois até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, a aula nesta disciplina era fornecida apenas para as duas últimas séries do antigo curso ginasial, apenas a partir de 1971, com a Lei nº 5.692, o ensino

de Ciências passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau (BRASIL, 1998).

Na sociedade atual, onde estão ocorrendo tantas transformações na natureza, no comportamento dos seres humanos, e avanços tecnológicos na área de pesquisas, é necessário que os cidadãos tenham conhecimentos desde muito cedo sobre tais questões, para que compreendam essas mudanças que vem ocorrendo na vida moderna para conviver com elas da melhor maneira possível. Para Fagundes *et al*., (2012), o Ensino de Ciências tem como foco a formação de estudantes críticos, conscientes e embasados para melhor compreender a conduta da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a principal finalidade do Tema Transversal Saúde é ensinar para se ter saúde, ou manter–se saudável, assim, professores necessitam abordar em sala de aula, não apenas dentro de uma única disciplina, mais de todas do currículo, informações e orientações necessárias para uma vida saudável. Assim, é possível compreender que esses procedimentos são importantes para o aprendizado dos alunos, mas deve-se considerar que eles trazem consigo a atitudes favoráveis ou desfavoráveis à saúde, provenientes da família, ou mesmo de outras relações mais direta, como é o caso da *escola*.

Os Parâmetros Curriculares Nacional do ensino fundamental visa que o aluno deverá conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva (BRASIL,1998).

> [...] O Tema Transversal Saúde aborda as relações entre os problemas de saúde e fatores econômicos, políticos, sociais e históricos. Tais problemas acarretam discussões sobre responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e condições e objetivos da saúde, que para serem trabalhados necessitam da cooperação da área de Ciências, Ciências Naturais, apresenta a saúde como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo e um bem da coletividade é uma meta que não é simples e que precisa ser reiterada em diferentes momentos, por meio de abordagens diversificadas. Os nomes de doenças, seus agentes e sintomas são conteúdos desenvolvidos em temas de trabalho significativos para os estudantes (BRASIL.1998).

Nesse sentido, este trabalho visou avaliar o grau de conhecimento básico, de alunos do 8º ano de uma escola pública estadual localizada no interior do

estado do Amazonas, com relação à Tuberculose. Pois, a Tuberculose é uma doença altamente contagiosa, causada por uma bactéria denominada *Mycobacterium tuberculosis* ou bacilo de Koch, em homenagem ao seu descobridor Robert Koch (1843-1910), médico patologista e bacteriologista alemão. Sua transmissão ocorre de uma pessoa para outra através da inalação de gotículas de saliva expelidas quando uma pessoa bacilífera (aquela que libera bacilos ativos) tosse, espirra ou canta, contaminando o ar, até por horas. Dessa forma, as pessoas do convívio têm alto risco de se infectarem (BRASIL, 2010).

A infecção inicia-se quando o bacilo chega aos alvéolos pulmonares e pode atingir os nódulos linfáticos através da circulação sanguínea indo para tecidos mais distantes. Podendo acometer também vários órgãos como: rins, intestino delgado, ossos, etc. Nos adultos é mais frequente a forma pulmonar e cerca de 90% dos casos se iniciam nos pulmões, geralmente é assintomática ou com sintomas discretos, como anorexia, fadiga e irritação podendo se assemelhar aos da gripe e resfriado, podendo também está ligada a co-infecção (FIOCRUZ, 2008).

A principal forma de diagnosticar a infecção pulmonar é através do exame de escarro, porém os casos não bacilíferos podem ser descobertos através de radiografias (abreugrafia) e do teste cutâneo (prova de tuberculina ou teste de Mantoux). A duração do tratamento é de no mínimo seis meses para atingir a cura, sendo que com dois meses de tratamento regular, o paciente torna-se não bacilífero, a profilaxia da doença é feita através da vacina BCG (bacilo de Calmet-Guérin), que previne somente contra as formas extra-pulmonares, seu tratamento está disponível em qualquer unidade básica de Saúde e é gratuito (BRASIL, 2010).

O Brasil vem ocupando a 19ª posição entre 22 países que apresentam casos de tuberculose e encontra-se na 104ª posição em relação ao coeficiente de incidência. Uma estimativa feita pelo Banco Mundial relata que a tuberculose vem crescendo em mortalidade desde 1997, e continuará crescendo até 2020 em relação às outras doenças infecciosas nos países em desenvolvimento (BRASIL, 2006). Segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde de Humaitá, município onde o projeto foi desenvolvido, há uma elevada incidência da doença, nos meses de janeiro a julho de 2016 foram confirmados 19 casos, além de outros que aguardavam o diagnóstico.

## O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com Brasil (1998, p. 7), ao sair do ensino fundamental espera-se que os alunos tenham desenvolvido algumas capacidades, dentre elas:

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva. Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica, e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas; compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes.

Nesta perspectiva, o Ensino de Ciências Naturais tem a finalidade de proporcionar ao aluno a obtenção de conhecimentos que o ajudarão na melhor percepção do mundo, suas transformações e o ambiente em que vive. Como destacam Delizoicov & Angotti, (1990, p. 56) “Para o exercício pleno da cidadania, um mínimo de formação básica em ciências deve ser desenvolvido, de modo a fornecer instrumentos que possibilitem uma melhor compreensão da sociedade em que vivemos”.

Nessa mesma linha de pensamento Ovigli & Bertucci (2009), acreditam que todos os cidadãos precisam adquirir um mínimo de conhecimento em Ciências para a sua formação cultural, tendo em vista que o conhecimento científico faz parte da cultura construída pela humanidade. Os autores ainda ressaltam que:

As Ciências da Natureza, portanto, precisam ser entendidas como um elemento da cultura e também como uma construção humana, considerando que os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvem-se em grande escala na atual sociedade. A prática pedagógica, portanto, deve possibilitar, para além da mera exposição de ideias, a discussão das causas dos fenômenos, o entendimento dos processos em estudo, a análise acerca de onde e como

aquele conhecimento apresentado em sala de aula está presente nas vidas dos sujeitos e, sempre que possível, as implicações destes saberes na sociedade (OVIGLI & BERTUCCI, 2009, p. 1597).

Neste contexto, é importante que o professor tenha consciência que ele é o principal agente responsável para que o aluno compreenda a importância do conhecimento dessa ciência, sua essencialidade para a sobrevivência das futuras gerações, cabendo a ele intermediar o conhecimento da melhor maneira possível aos estudantes. Silva Junior & Barbosa (2009), ressaltam que para isso acontecer o professor deve estar constantemente atualizado e sincronizado com as novas descobertas científicas. Entretanto, o que vai definir o aprendizado do aluno, em todos os níveis do ensino, são as formas didáticas que o professor irá utilizar.

## UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A DOENÇA

A Tuberculose é uma doença antiga, sendo sua existência comprovada desde a pré-história, onde foram encontradas lesões que sugeriam a doença em esqueletos de múmias do antigo Egito e, mais recente foram observadas sequelas típicas da Tuberculose em um esqueleto de uma múmia pré-colombiana no Peru (GONÇALVES, 2009; BRASIL, 2011a).

No Brasil, estima-se que a Tuberculose foi introduzida durante a colonização com a chegada dos jesuítas e colonos, já que grande parte deles eram portadores da doença e, vieram para o Brasil em busca das qualidades climáticas tropicais, já que na época acreditava-se que este era o fator principal no processo de cura da doença. Porém, por se tratar de uma doença infectocontagiosa, a disseminação foi muito rápida tornando-se uma epidemia nas maiores cidades brasileiras (MELO et al., 2009).

No final do século XVIII, a Tuberculose era representada como “doença romântica” na época do Romantismo literário. Já no final do século XIX e início do século XX, a doença era vista como um “mal social” e existiam sanatórios que eram como pousadas nas montanhas onde pacientes eram isolados para receberem cuidados necessários para o tratamento da doença (BRASIL, 2011).

Com a descoberta do bacilo de Koch seu agente etiológico a Tuberculose passou a ser vista como uma doença reemergente e negligenciada, causando, assim, uma série de associações que permitiam maior contagiosidade e

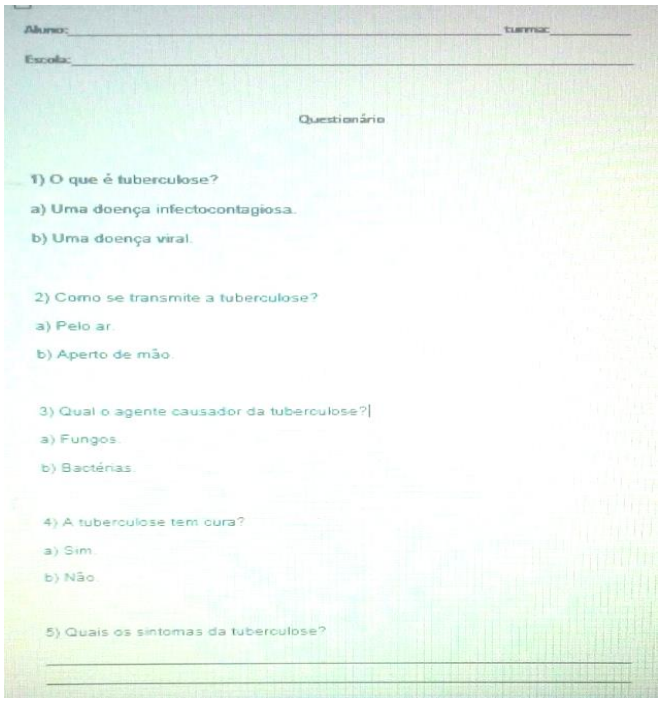
consequente disseminação. Alterando-se o perfil do portador da doença e do seu grupo, modificaram-se as concepções, as representações da doença, como responsabilidade e controle social. Sendo o indivíduo agente ativo hospedeiro e transmissor da tuberculose (GONÇALVES, 2000).

Com os avanços da ciência foi possível desenvolver o tratamento de uma doença altamente infecciosa e que, ainda nos dias atuais, se desenvolve em um contexto de pobreza e desigualdades sociais, de modo que com essa descoberta e a eficácia dos quimioterápicos, os sanatórios de isolamentos foram desativados e o tratamento dos doentes de tuberculoses passou a ser ambulatorial (GONÇALVES, 2009).

## METODOLOGIA

O trabalho foi realizado como atividade obrigatória da disciplina de Prática de Biologia I, a qual faz parte do componente curricular do Curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química, da Universidade Federal do Amazonas e, foi desenvolvido na Escola Estadual Tancredo Neves, situada em Humaitá-Am. Participaram do projeto três turmas do 8º ano do ensino fundamental (120 alunos) e três professores de disciplinas diferentes, os resultados foram analisados de forma integrada, pois, foi realizada a mesma metodologia nas três turmas.

Após a seleção dos alunos participantes do projeto foram realizadas duas reuniões na escola: a primeira para conhecer os alunos e professores e aplicar um questionário com cinco perguntas básicas sobre a doença, para que se pudesse avaliar o conhecimento dos alunos sobre a doença e, um segundo encontro para a realização da palestra em educação e saúde, abordando sobre a Tuberculose. Foi utilizada como recurso didático uma TV, para a exibição de um curto filme sobre o tema. Após a palestra aplicou-se novamente o mesmo questionário inicial (Fig. 1) para verificação do nível de aprendizagem dos alunos, após a finalização do projeto.



Aluno:_____ turma:_____

Escola:_____

Questionário

1) O que é tuberculose?

a) Uma doença infectocontagiosa.

b) Uma doença viral.

2) Como se transmite a tuberculose?

a) Pelo ar.

b) Aperto de mão.

3) Qual o agente causador da tuberculose?

a) Fungos.

b) Bactérias.

4) A tuberculose tem cura?

a) Sim.

b) Não.

5) Quais os sintomas da tuberculose?

_____

_____

**Figura1:** Questionário.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise dos questionários, os dados foram tabulados para avaliar o nível de aprendizado dos alunos. Os resultados sobre a pergunta: o que é tuberculose? (Fig. 2), revelam que cerca de 40% alunos pensavam que Tuberculose fosse uma doença viral, porém 60% dos participantes responderam corretamente que se trata de uma doença infectocontagiosa, esse resultado corresponde ao questionário aplicado antes da abordagem do tema em sala de aula.

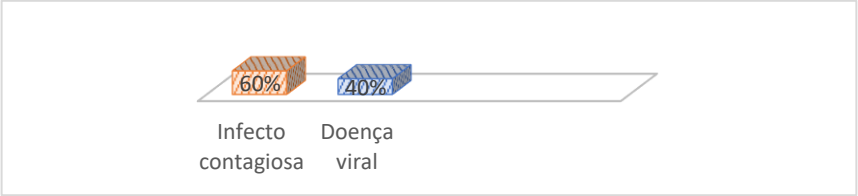



**Gráfico 1**: O que é Tuberculose?

Segundo Kritski *et al*. (2007) a Tuberculose é uma doença infectocontagiosa que mais leva a óbito pessoas de todo o mundo e, que ao menos um terço da população está infectada pelo *Mycobacterium tuberculosis,* podendo ainda em sua grande parte desenvolver a doença e transmiti-lá para a comunidade.

Após a palestra perguntou-se novamente a mesma questão: o que é Tuberculose? (Graf. 1). Agora cerca de 90% responderam corretamente que é uma doença infectocontagiosa. Porém, 10% dos alunos não quiseram responder.

**Gráfico 2:** O que é Tuberculose?

A segunda pergunta sobre como ocorre à transmissão da Tuberculose (Graf. 3), maioria, cerca de 60% dos alunos, afirmou que pode ocorrer pelo aperto de mão e apenas 40% responderam acertadamente que se dá através do ar.

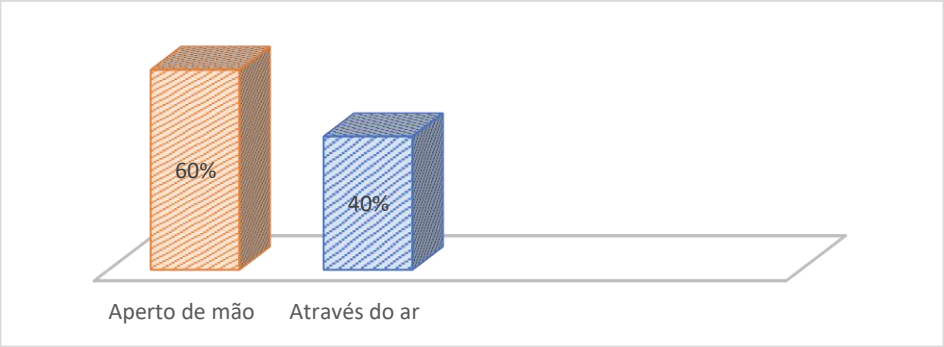



**Gráfico 3**: Como se transmite a Tuberculose?

A via de infecção tuberculose é quase sempre pelo ar, onde a principal fonte de infecção é o indivíduo bacilífero (doente que elimina bacilos no ar ambiente), portador de lesão pulmonar que, ao falar ou tossir libera no ar gotículas de secreção com bacilos e que após serem inalados alcançam os alvéolos, onde os micro-organismos se estabelecem e desenvolvem-se (CAMPOS, 2006; OLIVEIRA *et al*., 2008; MELO *et al*., 2009).

Após a explanação sobre a temática a mesma questão foi aplicada (Graf. 4), e agora podemos perceber que somente cerca de 20% continuam afirmando que a doença é transmitida através de aperto de mão e a grande maioria dos participantes (70%) conseguiu assimilar as informações e concordaram que se

transmite através do ar, mas ainda houver uma minoria de alunos (10%) que não soube responder.

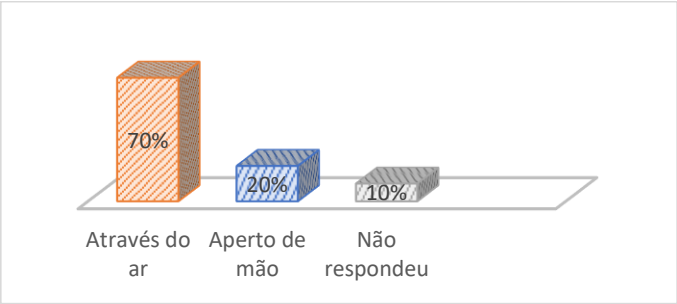



**Gráfico 4:** Como se transmite a Tuberculose?

Ao serem questionados sobre o agente causador da Tuberculose (Graf. 5). Somente 20% dos alunos sabiam que a doença era provocada por bactéria, enquanto que 80% acreditavam que fungos fossem os responsáveis pela mesma.

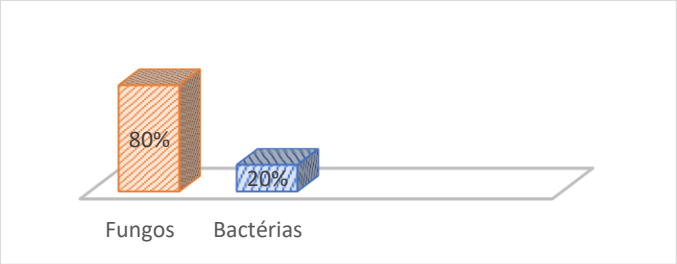



**Gráfico 5:** Qual o agente transmissor da Tuberculose?

Contudo, uma das grandes dificuldades encontrada pelos médicos em meados do século XIX era o diagnóstico da tuberculose antes que ela afetasse totalmente os pulmões e ossos até que em 1882 o agente etiológico da doença a bactéria *Mycobacterium tuberculosis* foi identificado pelo bacteriologista alemão Robert Koch, que ficou conhecida como Bacilo de Koch em homenagem ao seu descobridor (BRASIL, 2011).

Assim, após essas informações ao serem questionados novamente sobre qual o agente causador da Tuberculose (Fig. 7), poucos participantes (10%), continuaram afirmando que o agente causador eram fungos, já a grande maioria (90%), conseguiu compreender o conteúdo exposto e afirmou que a doença é provocada por bactérias.

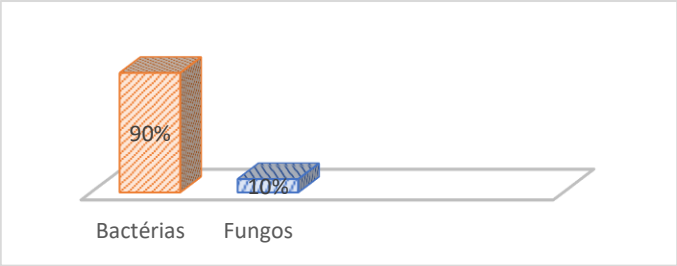



**Gráfico 6:** Qual o agente transmissor da Tuberculose?

Ainda no primeiro momento os discentes foram questionados se a Tuberculose tem cura (Fig. 8), nessa questão 40% dos alunos afirmaram que a doença não tem cura e a mesma percentagem de participantes (40%) optaram em responder que a Tuberculose tem cura, e somente 20% dos alunos não quiseram opinar.

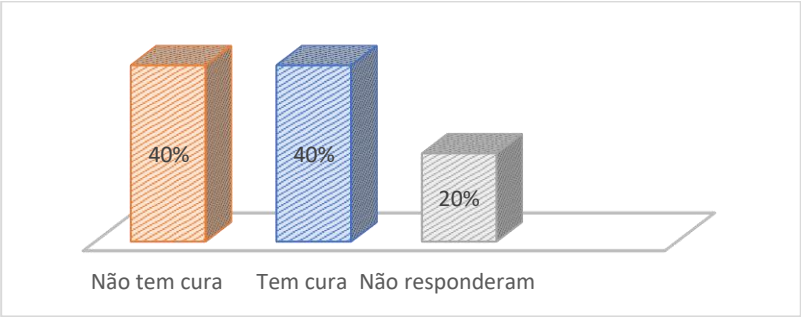



**Gráfico 7**: A Tuberculose tem cura?

Segundo Ferri *et al* (2014) a Tuberculose é uma doença que pode ser completamente curável, seu tratamento consiste na combinação de diversos fármacos anti-TB que possuem atividade bactericida eficazes de prevenir a emergência de bacilos resistentes e possuem atividade esterilizante. No tratamento da TB as drogas utilizadas, são organizadas em esquemas de tratamento, que variam de acordo com a faixa etária do paciente, reincidência ou abandono do tratamento, porém em todos os casos, deverá ser realizada a cultura e o teste de sensibilidade a antimicrobianos (BRASIL, 2011).

Novamente, após a apresentação dessas informações, ao responderem a questão se a doença tem cura? (Fig. 9). A maior parte dos participantes (90%) responderam que tem cura enquanto somente 10% insistiram que a Tuberculose não tem cura.

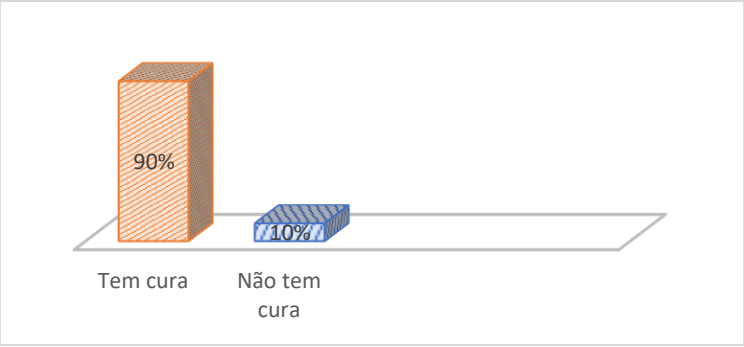



**Gráfico 8**: A Tuberculose tem cura?

Sobre quais seriam os sintomas da Tuberculose (Fig. 10). Metade (50%) dos alunos conseguiu citar pelo menos um dos principais sintomas da doença, outros 40% dos participantes conseguiram indicar nenhum dos sintomas e 10% não quiseram responder.

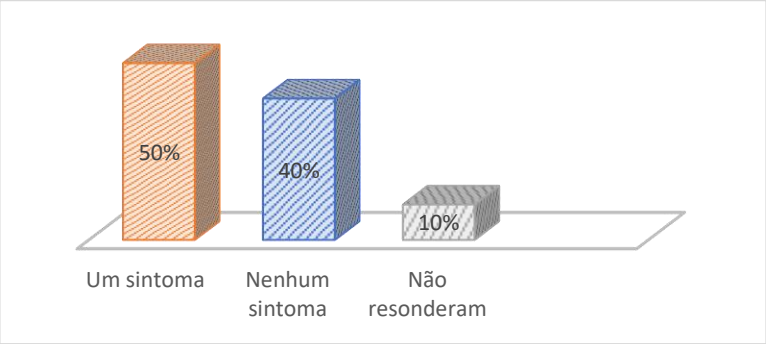



**Gráfico 9**: Quais os sintomas da Tuberculose?

Ao serem informados, e por estar bem atento durante a abordagem do tema, a maioria alunos (90%) conseguiu apontar mais de três sintomas da doença e pelo menos 10% deles conseguiram indicar pelo menos um dos sintomas.

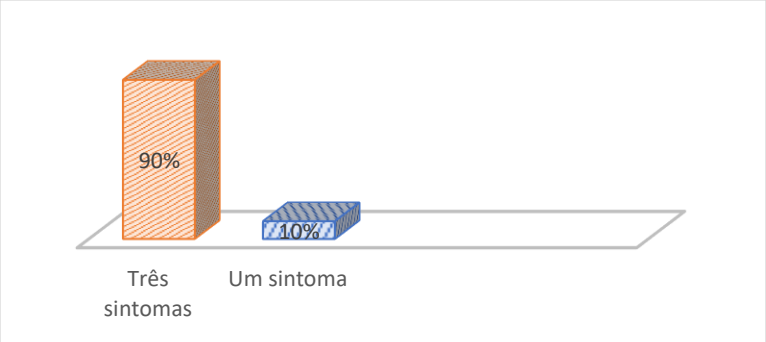



**Gráfico 10**: Quais os sintomas da Tuberculose?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) destacam que o ensino de ciências naturais deve mostrar a Ciência como elaboração humana para uma compreensão do mundo é uma meta para o ensino da área na escola

fundamental. Seus conceitos e procedimentos contribuem para o questionamento do que se vê e se ouve, para interpretar os fenômenos da natureza, para compreender como a sociedade nela intervém utilizando seus recursos e criando um novo meio social e tecnológico (BRASIL, 1998).

De acordo com Torre (1999) a motivação escolar é uma ação complexa e pode ocorrer em inúmeros contextos, no entanto, o professor pode utilizar de diferentes mecanismos para provocar o interesse do aluno em aprender.

Acreditamos que se faz necessário que a escola trabalhe mais esses temas relacionados a saúde pública, mas não apenas através de livros, porém, trazendo as informações técnicas para dentro de sala de aula com didáticas inovadoras que consigam despertar atenção de crianças e adolescentes, principalmente com relação a assuntos tão pertinentes como é o caso da Tuberculose, doença silenciosa e estigmática que mais mata no mundo por falta de informações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Tema Transversal Saúde, em especial doenças infectocontagiosas, como é o caso da Tuberculose, precisa ser informada e discutida abertamente dentro de sala de aula desde as series iniciais do ensino fundamental. A fim de quebrar o preconceito e o estigma de que a Tuberculose é uma doença que está ligada a pobreza e a miséria e que seus portadores não devem viver em isolamento social nem tão pouco devem ter vergonha de assumir que estão doentes e procurar o tratamento eficaz contra a doença nas unidades de saúde pública que é totalmente gratuito.

Falar sobre temas transversais na sala de aula deveria ser um hábito diário, os professores precisam dialogar mais com seus alunos sobre assuntos do cotidiano, como é o caso do tema em questão, pois, percebemos que os alunos do 8º ano não tinham muito conhecimento com relação ao grave problema de saúde em discussão, muitos até devem ter em seu círculo de amizades ou parentescos casos suspeitos e ainda assim lhes passam despercebidos, colocando em risco muitas vezes a própria saúde.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Naturais. Brasília - MEC. 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Naturais**. Brasília - MEC. 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Manual de recomendações para o controle da tuberculose no Brasil**. 2011. Disponível em: <http://www.cve.saude.sp. gov.br/htm/TB/mat_tec/manuais/MS11_Manual_Recom.pdf >. Acesso em: 30/08/2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Programa Nacional de Controle da Tuberculose**. Manual de Recomendações para o Controle da Tuberculose no Brasil. [s.l.], 2010. 186p.
BRASIL. **Portal da saúde**. Brasil, 2011a Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id_area=1527> Acesso em: 08/ 09/ 2016.

CAMPOS, H.S. **Etiopatogenia da tuberculose e formas clínicas**. Rev. Pulmão. Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.29-35, 2006a.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez. 1990.
FAGUNDES, W. A.; SALOMÓN, G.R.; PEREIRA, C.M.; CRISOSTIMO, A.L. **Metodologia de ensino de biologia relacionada à temática biotecnologia.** III Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia. Ponta Grossa, de 26 a 28 de setembro, 2012.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. **Educação a Distância Controle da tuberculose: uma proposta de integração ensino serviço**. / Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Educação a Distância; coordenado por Maria Jose Procópio. – Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2008.

GONÇALVES, B.D. **Perfil Epidemiológico da Exposição à Tuberculose em um Hospital Universitário: uma proposta de monitoramento da doença**. Rio de Janeiro, 2009. 93f. Dissertação (Mestrado, Ciências na área de Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz.

GONÇALVES, H. **A Tuberculose ao longo dos tempos**. Rio de Janeiro. HISTORIA, CIÊNCIAS, SAUDE – MANGUINHOS. V.7, n 2, 2000. PERIÓDICO ONLINE. Acesso em: 31 de Agosto de 2016. Disponivel em: http://www.scielo.br\scielo.php? Script=sci_arttext&pid=S0104-59702000000300004.

KRITSKI. A. L; VILLA. T.S; TRAJMAN.A; SILVA. J.R.L; MEDRONHO.R.A; NETTO.A.R. **Duas décadas de pesquisa em tuberculose no Brasil: estado da arte das publicações científi cas.** Rev Saúde Pública 2007;41(Supl. 1):9-14

MELO, F.A.F. et al. **Tuberculose**. In: VERONESI, R.F. et al. Tratado de Infectologia. 4 ed. Volume 1. São Paulo: Editora Atheneu. 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. DATASUS. **Indicadores e dados básicos**. 2008. Disponível em: http://www.datasus.gov.br/idb. Acesso em: 31 de Agosto de 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Fundo Global. Situação da Tuberculose no Brasil e no Mundo. **Programa Nacional de Controle da Tuberculose**. 2006. Disponível em: http://www.fundoglobaltb.org.br/download/Apresentacao_geral_Draurio_Barreira.pdf. Acesso em: 31 de agosto. de 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE**. Manual de Recomendações para o Controle da Tuberculose no Brasil.** Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de Controle da Tuberculose. Brasília, 2010.

OLIVEIRA, D.C. et al. **Recursos fisioterapêuticos em tuberculose pulmonar**. Rev. Saúde, Santa Maria, v.34a, n.1-2, p.9-11, 2008.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; BERTUCCI, Monike Cristina Silva. **O ensino de Ciências nas séries iniciais e a formação do professor nas instituições públicas paulistas.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR, Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Tecnologia- PPGECT. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia- 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE. Fonte: SINAM_NET/SIM/ SINASC/SAME. Informações G.S.1- **Gerência do Sistema de Informação - Vigilância Epidemiológica**. 2016.

SILVA JUNIOR, A. N. da; BARBOSA, J. R. A. **Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: O caminho para a construção do conhecimento Científico e Biotecnológico.** Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect-RJ, 2009.

TORRE, J. C. **Contexto, motivação e aprendizagem**. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. A **Motivação em sala de aula: o que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

# O LÚDICO COM FERRAMENTA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Juscinete Rosa Soares Wieczorkowski[7]

Drª Kachia Téchio[8]

## RESUMO

A comunicação proposta tem como objetivo, analisar através de uma pesquisa bibliográfica com importantes autores, tais como Vygotyski (1994), Santos (2001), Ubiratan D`Ambrósio (1986, 2001, 2003, 2010), Hoffann e Machado de Lara (2001) e Fiorentini (1995) que tratam do desenvolvimento da criança, do ensino da matemática, e da importância do Lúdico enquanto ferramenta no ensino da matemática, e a sua importância para tornar a aprendizagem significativa. Quando criança ou jovens brincam, demostram prazer e alegria em aprender. Eles têm oportunidade de lidar com suas energias em busca da satisfação de seus desejos. E a curiosidade que os move para participar da brincadeira é, em certo sentido, a mesma que move os cientistas em suas pesquisas. Dessa forma é desejável buscar conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar e poder salientar a gritante necessidade de adquirir novas formas de se trabalhar o ensino da matemática. O lúdico no ensino da matemática gera descontração no modo de utilizar a atenção do aluno na prática da disciplina, ou seja, em vez de fazer com que o mesmo decore fórmulas matemáticas para tirar boas notas numa prova e esquecer dois dias depois tudo o que estudou, ensinar a ele que na prática, aquilo que estudou server para alguma coisa. Neste sentido, o artigo aborda a influência de atividades lúdicas como ferramenta para o ensino da matemática. A análise fundamentou-se em uma pesquisa bibliográfica com autores que investigaram e investigam sobre a utilização dessas atividades na prática pedagógica do professor em sala de aula. A matemática aplicada de forma lúdica pode se tornar diversão, um aprendizado muito importante principalmente na infância, onde a criança está em fase de desenvolvimento, pois além de trabalhar diversas habilidades da criança, estimulará a criatividade. Analisando as possibilidades do jogo no ensino da matemática, percebe-se vários momentos em que as crianças e os jovens, de maneira geral, exercem atividades com jogos no seu dia-a-dia, fora de sala de aula. Muitos desses jogos culturais e espontâneos apresentam –se impregnados de noções matemáticas que são simplesmente vivenciadas durante sua ação no jogo. Os alunos percebem que é possível aprender matemática de forma lúdica, recreativa e divertida, tendo maior aprendizagem em relação aos conteúdos estudados, bem como contribuindo para o aumento da criatividade e da criticidade no ensino da matemática.

**Palavras-chave:** atividades lúdicas, ensino da matemática, aprendizagem matemática.

---

[7] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza, Universidade Federal de Rondônia.

[8] Orientadora. Doutora em Antropologia, Professora no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza, professora Adjunta na Universidade Federal de Rondônia.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PARTICIPAÇÃO DAS AULAS PRÁTICAS DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – *CAMPUS* ROLIM DE MOURA

Andreia Valenga[9]
Vinicius Lima
andreiamvmello@hotmail.com
vinicius@unir.com.br

## RESUMO

O presente trabalho visa relatar as experiências vividas no primeiro semestre do ano de 2018 por dois mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza – PPGECN, durante o acompanhamento das apresentações de trabalhos da disciplina Fundamentos e Práticas de Ensino de Ciências, do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia. O papel dos mestrandos durante as atividades propostas na disciplina foi avaliar e comentar criticamente as apresentações dos trabalhos dos acadêmicos. Pode-se observar durante as apresentações dos trabalhos o quanto uma proposta metodológica que traga a experimentação como recurso didático é situação motivadora aos alunos da graduação. Foi possível identificar muitos aspectos positivos no desenvolvimento das apresentações e dos experimentos, por outro lado foi notória a falta de confiança e de familiaridade com tais situações, que ainda são pouco exploradas por muitos professores da área, que acabam por deixar esse processo nas "mãos" e à cargo do estágio.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Aulas Práticas. Aulas Teóricas

## Introdução

A formação de professores tem sido frequentemente discutida em diversos aspectos no âmbito educacional, dentre os quais podemos destacar o curso de pedagogia, visto que este é o mais comum na formação acadêmica da maioria dos profissionais atuantes nas diferentes esferas educacionais e nos mais variados níveis dentro da educação básica. Vivenciar a prática do professor em sala de aula e o modo como se da a aprendizagem dos alunos, torna-se uma necessidade ímpar para que se possa ao menos minimizar as dificuldades encontradas nos primeiros anos da docência pelos professores recém-formados ao assumirem salas de aulas. É fato que a formação dos professores constitui um fator de grande relevância no quadro de

[9] [1] Discentes do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Natureza- PPGECN da Fundação Universidade Federal de Rondônia UNIR

problemas percebidos no ensino de Ciências. Sabe-se que o professor termina o curso de Magistério e a licenciatura em Pedagogia, geralmente sem a formação adequada para ensinar Ciências Naturais (Ducatti-Silva, 2005).

Desse modo, sua prática pedagógica, influenciada diretamente pela formação incipiente que teve nessa área, se traduz em aulas de Ciências predominantemente teóricas, em que se privilegiam livros-textos que, por vezes, são descontextualizados do entorno sócio cultural dos alunos. As práticas de laboratório ou mesmo as experiências em sala de aula, quando realizadas, nem sempre contribuem para a construção de outros conhecimentos, pois podem não favorecer a reflexão por parte do sujeito da aprendizagem de modo que este possa, de fato, mobilizar o conhecimento científico em suas leituras de mundo, atribuindo significado àquilo que lhe é ensinado. Deste fato também decorre a necessidade de se repensar os currículos de formação de professores (Longhini, 2008).

Nesse sentido a proposta feita pelo professor Dr. Fabiano Pereira do Amaral na disciplina Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências viabilizou esta experiencia aos alunos do 6º período do curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - campus Rolim de Moura, no qual a disciplina foi conduzida com metade das aulas com conteúdos que discorressem através da história do ensino de ciências, as concepções de ciências, ambiente, educação e sociedade, dentre outros, e a outra parte da disciplina foi proposto aos alunos que planejassem aulas a serem ministradas de forma  teóricas e práticas, com os conteúdos que foram previamente distribuídos através de sorteio. A turma foi dividida em grupos e cada um desses grupos teria que ministrar a aula como se fosse para alunos do quarto ano do ensino fundamental, utilizando uma linguagem apropriada as crianças e de modo que o conteúdo fosse desenvolvido de forma diferenciada, usando recursos criativas e acessíveis a todos.

Para Giordan (1999), é de conhecimento dos professores de ciências o fato de que a experimentação desperta um forte interesse entre alunos de diversos níveis de escolarização. Em seus depoimentos, os alunos também costumam atribuir à experimentação um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos. Por outro lado, não é incomum ouvir de professores a afirmativa de que a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona como meio de envolver os alunos nos temas propostos pelos conteúdos a serem trabalhados. Os professores muitas vezes têm expectativas irrealistas sobre a avaliação que fazem dos alunos, que podem afetar suas avaliações em ciências: não é possível escutar

cada conversa ou observar cada aluno em cada situação, e o foco único no trabalho concluído pode ser muito limitante. Devem-se fazer escolhas cuidadosas sobre as informações que devem ser coletadas para a avaliação, como devem ser coletadas e como serão usadas (WARD et al., 2010).

Segundo Nogueira (1999), “a prática de ciência é prática de ambivalência. Com ênfase no diálogo e na diferença, fazer ciência é prática de contradições. Partindo desse pressuposto a metodologia utilizada pelo docente ao sugerir o modo como essas aulas iriam acontecer estimulando os alunos a vivenciarem a prática da docência , certamente os fez perceberem o quão importante é a postura que o professor precisa adquirir ao ministrar suas aulas e o modo como deve proceder ao preparar estas aulas, como o seu planejamento deve ser flexível diante do contexto que a turma está inserida, de modo que o professor possa se auto avaliar e modificar os pontos que os alunos estejam encontrando dificuldades e que o professor encontre soluções viáveis ao seu conteúdo programático que facilite a compreensão do mesmo de modo eficaz e significativo.

**Metodologia**

Nossa atividade iniciou-se a convite do professor da disciplina Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências, disciplina ofertada no 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – campus Rolim de Moura. Nosso papel era o de avaliar e comentar criticamente as apresentações e práticas apresentadas por cada grupo.

A atividade proposta pelo professor consistiu na divisão da turma em seis grupos, que apresentaram temas referentes ao ensino de Ciências. Cada grupo ficou com um tema, escolhido através de sorteio, dividido da seguinte forma:

| GRUPO | TEMA |
|---|---|
| I | Digestão |
| II | Respiração |
| III | Circulação |
| IV | Matéria e suas transformações |

| | |
|---|---|
| V | O solo e o ar |
| VI | Biomas brasileiros |

A proposta era que cada grupo abordasse o tema apresentando de forma diferenciada, propondo uma prática investigativa que associasse o conteúdo ao cotidiano do aluno. A aula deveria ser construída de modo a simular estar sendo apresentada para uma turma da quarta série do ensino fundamental.

Durante estas apresentações os próprios acadêmicos avaliavam os seus colegas de turma através de fichas avaliativas nas quais deveriam observar alguns pontos relevantes. Os acadêmicos também deveriam montar um portfólio contendo os planejamentos de todos os grupos e temas que foram apresentados e ao final fariam um relatório sobre a experiência referente as aulas.

Os acadêmicos foram avaliados com base em três critérios:

- entrega ao final do semestre de um portfólio contendo os planejamentos de todos os grupos e temas que foram apresentados;
- relatório entregue ao final do semestre, que devia conter os relatos das experiências vividas na disciplina;
- avaliação da apresentação dos trabalhos, que se deu através de uma ficha/questionário de avaliação elaborada pelo docente da disciplina em que todos os alunos avaliam a apresentação do grupo.

Os critérios/questionamentos adotados para a avaliação das apresentaçõesforam os seguintes:

1) O grupo estimulou a utilização de procedimentos da ciência para a construção do conhecimento?
2) São propostos experimentos e práticas viáveis, com resultados confiáveis e possibilitando interpretações científicas válidas?
3) O grupo estimulou o debate sobre as relações entre o conhecimento popular e o conhecimento científico?
4) Houve adequação ao tempo proposto?
5) A Aula prática foi adequada ao tema?
6) O Grupo apresentou domínio do conteúdo?
7) O grupo apresentou organização e autoconfiança com os alunos?

8) Quanto à comunicação interpessoal com os alunos, houve domínio de sala?

9) As técnicas, métodos e recursos didáticos para o desenvolvimento da aula foram coniventes com o tema e com a prática?

10) A argumentação foi objetiva?

11) O grupo apresentou pontualidade, assiduidade e reconhecimento das suas limitações?

Para cada questão foi atribuído uma nota de 1 a 10 pontos e a nota final dessa etapa da avaliação foi a média da pontuação das questões citadas acima.

**Resultados observados**

Ao acompanharmos as apresentações dos alunos podemos perceber que alguns ainda se sentem inseguros ao estar conduzindo uma aula, mesmo que esta tenha sido apenas de caráter simulatório para visando crianças do quarto ano do ensino fundamental. Dentre estas dificuldades podemos destacar algumas como o uso de linguagem demasiadamente técnica, não adequada ao apresentar os conteúdos propostos para as aula teóricas a fixa etária a qual foi sugerida (crianças do ensino fundamental – 4º série), a falta de domínio do conteúdo apresentado em alguns casos também gera certa apreensão, pois os professores precisam estar preparados para qualquer eventualidade que possam surgir. Cabe ressaltar que em muitos momentos quando questionados sobre algo que não conheciam, propunham-se a pesquisar e trazer as informações para a classe em outro momento da aula, sendo este passo muito importante, pois aproxima o professor do aluno, tirando o rótulo do professor como detentor de todo o conhecimento, mas passando-se o entender de que esse conhecimento deve ser construído diariamente tanto por professores quanto por alunos, que são predominantemente os mais importantes em todo o processo de ensino e aprendizagem e em todas as ramificações que estes processos são discutidos.

Durante as apresentações das aulas teóricas e práticas relacionadas ao tema que foi proposto aos grupos durante o semestre, as aulas práticas deveriam ser diferenciadas com uma apresentação em que houvesse especialmente o uso da experimentação através de situações investigativas que tornassem o conteúdo aplicado ainda mais empolgante e que este pudesse conter significância concreta para

os alunos. Durante estas apresentações os próprios alunos avaliavam os seus colegas através de fichas avaliativas nas quais deveriam observar alguns pontos relevantes. Os alunos também deveriam montar um portfólio contendo os planejamentos de todos os grupos dos temas que foram apresentados e ao final fariam um relatório sobre essa experiência em dividir as aulas em teóricas e práticas simulando uma sala real de aula do ensino fundamental.

Ao lermos os relatórios escritos pelos acadêmicos, percebemos de modo notório a satisfação desses ao serem desafiados na busca por métodos e práticas inovadoras dentro da disciplina de ciências que em grande parte das escolas é deixada de lado, priorizando quase que em sua totalidade as aulas meramente teóricas. Nesses relatórios, os alunos expuseram suas dificuldades, os desafios, as contribuições e o caminho percorreram durante o semestre. Podemos pontuar de forma muito positiva a reação dos alunos assim como a transformação que esta disciplina causou na formação deles, tanto pessoal como acadêmica e profissional, pois nesta disciplina eles foram provocados em diversos aspectos e foram instigados a inovar nas suas práticas didáticas.

Nesse contexto é importante que o professor tome consciência, ainda durante a formação inicial, de suas concepções sobre a natureza do conhecimento científico e da forma como este é elaborado, bem como sobre as relações entre este conhecimento e a realidade cotidiana, para que possa, de maneira explícita, buscar a abordagem mais adequada para o conceito a ser desenvolvido com seus alunos. Daí também a importância de se formar o futuro professor para que utilize criticamente cada uma das abordagens de ensino, articulando-as ou selecionando aquela que melhor se adequa ao assunto a ser trabalhado. Para isso, é necessário que o licenciando tenha possibilidade de efetivamente refletir sobre os modelos de ensino de Ciências para que, encontrando limitações, possa reelaborá-los e (re)orientar sua prática pedagógica visando um ensino de Ciências mais significativo para as crianças.

## Considerações

Não basta, simplesmente, oferecer a inovação ao professor, apresentando-lhe uma receita, através da qual supostamente se vai conseguir uma aprendizagem efetiva. Por mais êxito que possa ter, uma metodologia de ensino só ganha significado mediante a maneira do professor incorporá-la à sua prática cotidiana. Para isso, faz-

se necessária a integração das diferentes áreas pertinentes às Ciências e à Educação visando à melhor qualificação do profissional formado. Tudo isso inserido em um contexto no qual se fazem presentes as concepções do professor sobre Ciência, Ambiente, Educação e Sociedade, também direcionado pelos objetivos educacionais e pelas condições de realização da prática pedagógica. Há, portanto, uma indissociabilidade entre conteúdos, métodos e técnicas de ensino, de tal forma que a mudança em qualquer uma influência nos demais, da mesma maneira que tais elementos estão intimamente associados aos objetivos educacionais e às concepções do docente.

Diante desse panorama, o papel dos professores-formadores deve ser o de envolver os futuros professores a quererem aprender e de desafiar suas concepções sobre ensinar e aprender, ajudando-os a entender como suas ideias e concepções podem influenciar na aprendizagem em sala de aula. Nessa linha, partilhamos da ideia de que é indispensável inserir o professor, ainda em sua formação inicial, em práticas pedagógicas propiciadoras de uma reflexão sobre a ação, portanto a necessidade da prática enquanto componente curricular, de modo, inclusive a ressignificar as teorias pedagógicas aprendidas na universidade. Acreditamos que é por meio da abertura de espaço para reflexão, que se pode acreditar numa mudança de postura pedagógica.

## Referências bibliográficas


DUCATTI-SILVA, K.C. (2005). A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP.

GIORDAN, M.O papel da experimentação no ensino de ciências. **Experimentação e Ensino de Ciências**, 1999.

LONGHINI, Marcos Daniel; MORA, Iara Maria. **A natureza do conhecimento científico nas aulas de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas, São Paulo: Alínea, 2009.

NOGUEIRA,Adriano (Org.). **Ciência para quem? Formação científica para quê?** A formação do professor conforme desafios regionais. Rio de Janeiro/Campo Mourão: Ed. Vozes/FECILCAM, 2000.

WARD, H.; RODEN, J.; HEWLETT, C.; & FOREMAM, J. **Ensino de ciências.** São Paulo: Artmed, 2010.

# O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ROLIM DE MOURA (RO)

Alaísie Ferreira dos Passos Freitas[1]
isie_passos@hotmail.com
Sérgio Candido de Gouveia Neto[2]
Sergio.gouveia@unir.br
GT03 –TICs, Educação Matemática e Ensino de Ciências

**Resumo:** Esta pesquisa busca realizar uma análise do ponto de vista histórico, iniciando uma discussão sobre o ensino de matemática no cenário nacional que foram direcionados para a educação matemática na cidade de Rolim de Moura-RO. Discute também sobre as influências sofridas na educação devido a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs em 1997. Tem como objetivo compreender historicamente como se deu a organização do ensino de matemática na cidade de Rolim de Moura. Busca-se por meio das contribuições teóricas de Chervel (1990) e Julia (2001) discute-se a educação escolar, e com as disposições de Moreno (2006) e Soares (2001) no tocante ao ensino da matemática. Para estas discussões nos basearemos na revisão bibliográfica, para fim de verificar o que os teóricos têm a contribuir para a recomposição do cenário do ensino de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental. A discussão será pautada numa abordagem a partir dos PCN e no levantamento histórico da região onde ocorre a pesquisa, levando em consideração aspectos da história local, como os professores leigos e a implantação de projetos profissionalizantes para estes professores. Espera-se com esta investigação uma discussão histórica sobre a influência dos documentos que norteiam a educação nacional. Salienta-se que este artigo constitui um dos primeiros resultados da pesquisa da dissertação do mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Natureza (PGECN), da primeira autora.

**Palavra Chave:** Matemática. Ensino. Ciências da Natureza.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo surge como um recorte de uma pesquisa mais ampla para a dissertação do Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Natureza (PGECN) que tem como título “o ensino de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental em Rolim de Moura (RO): cotidiano e práticas escolares (1996-2017) ”, a qual e tem como objetivo compreender historicamente como se deu a organização do ensino de matemática na cidade de Rolim de Moura.

Inicialmente, em um contexto geral, sabe-se que o ser humano desde que passou a viver em sociedade procurou organizar sua forma de ensinar e aprender, de modo que mesmo em comunidades consideradas primitivas há alguma forma de ensinar, ainda que seja por transmissão oral ou apenas por exemplos dos mais velhos para os mais novos. De forma semelhante, nas sociedades mais envolvidas com o desenvolvimento tecnológico também há preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, contudo, este se apresenta de forma institucionalizada, não suprimindo as outras formas de aprender, mas destacando as maneiras

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza (PGECN) da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Rolim de Moura.
[2] Pós-Doutor em Educação Matemática. Doutor em Educação Matemática. Professor da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus de Vilhena.

mais sistematizadas. Nesse sentido, se concebe que quanto mais complexa a organização social, mais complexo será seu sistema educacional.

No que se refere à educação brasileira, desde seu início ocorreram diversas discussões sobre a organização das instituições, seus conteúdos, a didática dos professores e a clientela a ser atendida (ALVES, 2001). Por meio dessas discussões houve como resultado a criação de leis e normas que direcionam a educação nacional, mesmo que haja diversas discussões sobre o quanto foram ouvidas as propostas dos professores e sobre as intenções que permeiam tais documentos (SILVA, 2012).

Na tentativa do governo em garantir que o ensino tenha uma base comum em território nacional, são criadas leis e diretrizes. Desse modo, a educação passa a ter uma parte comum das disciplinas em todas as instituições de ensino. Essas diretrizes que regem a educação tem a intenção de ser a base da organização das escolas, incluindo os conteúdos ensinados pelos professores e materiais didáticos utilizados.

Essas normas e diretrizes acabam por fomentar diversas discussões sobre que tipo de educação está sendo oferecida e para qual objetivo (ALVES, 2001). Devido à amplitude dessa discussão, é necessário compreendê-la em seus aspectos específicos, por exemplo, as mudanças que ocorreram com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em 1997 e outros documentos que surgiram ao longo do tempo e que de certa forma influenciaram na educação. De modo a discutir também a organização da disciplina de matemática no currículo escolar, por ser este o foco da presente pesquisa.

Ao que se refere à escolha dos conteúdos trabalhados nas escolas que, por mais que se afirme que os conteúdos sejam baseados prioritariamente nas exigências sociais, para Chervel (1990) se concebe “que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1990, p. 181). Os conteúdos das disciplinas geralmente são formulados com base nas orientações para a educação, de forma a contemplar as exigências que a norteiam.

Entende-se então, que os objetivos que estão no papel e os que surgem no dia a dia escolar podem não estar em consonância com as orientações pertinentes, pois os documentos quais a educação se pauta são elaborados distantes de onde realmente se aplicam. O cotidiano escolar engloba tudo o que se refere ao ensino, não precisamente e apenas à sala de aula, mas sim a todas as relações que ocorrem no espaço escolar.

Assim, faz-se necessário estudar a cultura de uma sociedade para entender o porquê da imposição de determinados conteúdos, mas também para entender o porquê de determinadas reorganizações e reestruturação dos saberes. De uma maneira mais específica, entende-se que

o estudo da cultura local pode contribuir para esse entendimento. No caso de Rondônia e mais diretamente o município de Rolim de Moura, é fundamental entender o processo de constituição da sociedade local, suas influências culturais na organização escolar. Nesse sentido, pensando no contexto nacional da organização do ensino de matemática na educação pública brasileira, questiona-se: como se deu a organização desse ensino na cidade de Rolim de Moura paralelo ao seu desenvolvimento?

## 2 O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo ensino-aprendizagem tende a passar por diversas mudanças com o passar do tempo, provavelmente devido às novas discussões e mudanças na sociedade em geral. Ao analisar a história do ensino de matemática, encontra-se uma tendência de repetir os modos de ensinar utilizados nos períodos que já passaram. Passando pela matemática Clássica (MORENO, 2006) e a Reforma da Matemática Moderna (SOARES, 2001) é possível notar que ambas deixaram seus traços no ensino atual.

O ensino clássico, conforme Moreno (2006), se dá de forma a obedecer à sequência numérica, atividades de repetição para memorização e utilização de atividades de resolução de problemas apenas para fixar o que foi aprendido nas atividades de resolução de cálculos e não na intenção de produzir o conhecimento de como calcular.

Já o ensino que resultou da reforma da matemática moderna propôs um ensino calcado na teoria dos conjuntos, na qual os números estariam relacionados aos objetos e por quantificar os elementos dos conjuntos o aluno aprenderia a relação entre o número e os elementos. Além das atividades de seriar, classificar e corresponder termo a termo dos conjuntos (SOARES, 2001; BARTOLOMÉ e FREGONA, 2011).

A discussão sobre o ensino não pode ser separada de onde ele está inserido, é preciso considerar seu contexto histórico e cultural, pois este ocorre da forma atual devido a diversas influências em seu percurso.

> E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Tal ponto faz voltar o olhar para as influências existentes na educação, políticas e econômicas, que resultaram na didática dos professores e os materiais didáticos utilizados para o ensino. Importante entender que "por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo) que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares" (JULIA 2001, p. 11).

Dentro desse cotidiano escolar encontramos nas disciplinas um grande campo para se debater, pois muito se têm discutido sobre seu histórico e finalidades (CHERVEL, 1990). Comumente elas são concebidas como embasadas nas ciências e pensadas a partir das necessidades da sociedade qual a escola está inserida. Entretanto, as disciplinas "não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar" (JULIA, 2001, p. 33).

Contudo, Chervel (1990) coloca que o principal elemento de uma disciplina, os conteúdos, são impostos "à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha" (CHERVEL, 1990, p. 182). Nessa perspectiva, levando em consideração a transposição didática alavancada por Chevallard (1991), concebe-se que os conceitos ensinados na escola sofrem uma modificação se comparado a sua estrutura quando ainda somente teorizado, ou seja, há um movimento nesse percurso entre a teoria (o conteúdo científico) e a prática (didática do professor). Pode-se compreender, então, que "não apenas recortava saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento na sociedade, mas efetuava a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de transposição didática" (FARIA FILHO et al., 2004, p. 146).

Ao se pensar como se constituiu a sociedade que se agrega ao meio escolar é preciso buscar longe na história, talvez até nas discussões teóricas que fundamentaram a escola atual. Em Valente (2016) é considerado que "No que diz respeito à escola primária, ao longo do tempo, há mudanças nas suas finalidades. E essas mudanças ficam polarizadas entre duas perspectivas: a de um ensino prático e utilitário; e aquela de considerar o curso primário como propedêutico" (VALENTE, 2016, p. 276).

Pensando nesse início, pode-se buscar o entendimento de que a escola inicialmente pretendia atender dois públicos, o que buscava realmente o conhecimento científico e o que desejava ocupar o tempo das crianças que não podiam mais trabalhar nas fábricas. No segundo caso, entende-se que "não existiam alternativas que canalizassem o emprego do tempo disponível de uma forma socialmente útil e, por outro lado, seus genitores, tanto o pai

quanto a mãe, já não mais poderiam dar-lhes atendimento e segurança" (ALVES 2001, p. 149). A escola serviu aos dois propósitos, perpetuando sua característica dualista, com objetivos diferentes para cada grupo social que atende.

Concebe-se aqui os PCNs como norteadores para a educação, que ao serem implantados podem ter ocasionado mudanças no processo de ensino e aprendizagem, influenciando também na visão da escola, que antes dualista pode ter encontrado na necessidade de uma base nacional comum dos conteúdos uma forma de unificar a educação escolar. Ao observar as disposições do PCN de matemática, é possível perceber seu foco em resolução de situações problemas "utilizando para isso o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico) " (BRASIL, 1997, p. 37). Essa é uma orientação bem diferente daquelas que nortearam o período após o Movimento da Matemática Moderna, no qual prevalecia o ensino de matemática por meio da teoria dos conjuntos e das estruturas algébricas (SOARES, 2011).

Sobre os objetivos do ensino, percebe-se que nos PCNs sugerem objetivos fixos, os quais são os mesmos para todo o país, sem observar as peculiaridades de cada região ou escola. Nesse contexto, conforme Chervel (1990) "[...] as finalidades do ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos. Assim, novos ensinos às vezes se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados. Além disso, pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades 'reais'". (CHERVEL, 1990, p. 189).

Mesmo que não tenha havido total aceitação desses documentos e leis que direcionam a educação, é importante considerar que podem ter ocorrido influências destes nas salas de aula. Os materiais didáticos disponibilizados pelo governo seguem as instruções tanto dos PCNs quanto do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o que faz perceber que essas influências chegam aos alunos, independente da concepção dos professores (SILVA, 2012).

A adoção de todo esse conjunto caracteriza, a nosso ver, uma cultura escolar. Nesse sentido, adotamos a perspectiva de Julia (2001) para a cultura escolar

> [...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas sócio-políticas ou simplesmente de socialização) [...]. (JULIA, 2001, p. 10).

Se por um lado o conhecimento e a compreensão da cultura escolar se fazem importantes para a discussão e análise do ensino de matemática, por outro lado, Chervel (1990) aponta mais especificamente outros elementos úteis para uma análise. Por exemplo a

influência dos materiais didáticos, compreendendo que estes são elaborados pelo governo, e assim como colocado por Freitag, Motta e Costa (1989), são materiais de leitura e aprendizado distribuídos a grande parte da população, sendo fundamentais para o aprendizado dos alunos, como também um amparo para o trabalho dos professores. De uma forma geral, para Chervel (1990), os livros podem indicar o conteúdo explícito de uma disciplina escolar, além de ser uma fonte de práticas de motivação e de incitação ao estudo, principalmente pelo uso dos exemplos em sala e exercícios para provas. No contexto escolar brasileiro, o livro didático e mais especificamente o livro de matemática pode constituir o principal instrumento de consulta do professor, seja para a sala de aula, quanto para a sua formação continuada.

No tocante ao ensino proposto pela escola, Caetano e Villela (2016) se propuseram a investigar como se deu o ensino de geometria nos primeiros anos do ensino fundamental, pois percebiam que muitos alunos que passavam pelo ensino fundamental I não possuíam muitos conhecimentos sobre este conteúdo. Assim, ao analisarem os conteúdos ensinados nas séries iniciais perceberam que pouco havia de geometria e em alguns casos era inexistente e, ao observar os cadernos de registro das aulas "parece que a matemática está voltada a fazer continhas, mas na verdade o campo numérico é uma das partes que complementam e integram o conhecimento matemático" (CAETANO e VILLELA, 2016 p. 5).

Dessa forma, é perceptível nos resultados da pesquisa mencionada de Caetano e Villela (2016) que tem conteúdos que ficam para o fim do ano letivo, muitas vezes até sem o compromisso de realmente serem aplicados. De tal forma não é considerada a real necessidade de aprender determinados conteúdos ou não, apenas se leva em conta a ordem em que os conteúdos precisam ser apresentados "Manejando as disciplinas escolares, os professores tendem a seguir a ordem posta nos conteúdos a ensinar, buscando o cumprimento do programa, fazendo poucas concessões ao público escolar a quem os saberes são destinados" (VALENTE, 2016, p. 282).

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este projeto terá como foco o ensino de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental da cidade de Rolim de Moura (RO). Situa-se na área de História da Educação, sendo uma história mais recente. A importância desse está em investigar o ensino de matemática, pois há muitos questionamentos sobre a qualidade deste nos primeiros anos do ensino fundamental, bem como há a necessidade de se observar, num contexto mais particular, a implantação desse ensino dentro da história do desenvolvimento do município

qual ocorre a pesquisa. Nesta perspectiva, considera-se também que é de grande valia ter mais um ângulo da história do município de Rolim de Moura, contribuindo para a recomposição do cenário onde se deu a organização do município, principalmente da educação municipal.

Para tal fim, esta pesquisa procurará discutir, por meio da revisão bibliográfica, sobre o universo escolar, os PCNs, os materiais didáticos utilizados para o ensino de matemática, e a história local que permeara o desenvolvimento da educação municipal, considerando que os materiais utilizados na escola são feitos com base nos documentos que regem a educação.

A revisão bibliográfica é considerada nesta pesquisa portadores de valiosos detalhes que podem ser de grande ajuda para a análise do período inicial da educação do estado de Rondônia. Podendo também expor como se deu o processo de ensino e aprendizagem de matemática num período cujo qual, além de ser marcado pelas orientações de documentos propostos pelo governo, tem suas marcas de uma Unidade da Federação que ainda jovem procurava se estruturar com o apoio dos professores que, em alguns casos eram leigos, mas que tiveram nos programas governamentais sua formação profissional (CARNEIRO, 2008).

Desse modo, essa investigação busca perceber como se deu o processo de ensino e aprendizagem de matemática, discutindo as influências que esse processo sofreu pelos documentos orientadores que ditam os rumos da educação, assim como a influência que sofreu do modo como se deu a organização do ensino de matemática nacionalmente.

Se concebe que a relevância dessa discussão está na contribuição para a história da educação de Rondônia, de modo a evidenciar como foi o ensino de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental, observando também a qualificação dos professores nos programas de profissionalização dos professores leigos disponibilizado pelo governo. Considerando também que mesmo existindo pesquisa na área da educação municipal não são abordadas as mudanças promovidas pelos documentos que norteiam a educação nacional. Outro ponto importante a considerar da presente pesquisa, seria de interesse mais amplo do que somente os limites estaduais, pois essa se mostra como uma oportunidade de averiguar as consequências e influências desses documentos diretamente na educação.

# 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

## 4.1. UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA

A História da Educação de Rondônia, quando se trata de trabalhos científicos, pode ser considerada um campo até então pouco explorado e que necessita de atenção, pois mesmo com diversos trabalhos que a investigaram, ainda se tem muito a discutir. É fundamental

conhecer o contexto em que se dá a educação em sua prática, principalmente ao se considerar toda a discussão teórica que há sobre ela.

O estado de Rondônia, que teve a elevação à categoria de estado na década de 1970, teve seus ciclos econômicos e migratórios devido à construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, a extração de látex para borracha e ainda com a BR 364 (SANTOS, 2014). Esses ciclos influenciaram diretamente na migração rumo ao estado, com pessoas vindas de diversas regiões do país. Houve aumento da população do estado de Rondônia, que cada vez recebia mais pessoas com o objetivo de ter terras, produzir, mudar de vida. Com o aumento populacional foi necessária uma organização das pessoas, pois essa região não tinha a infraestrutura necessária para receber esse contingente de imigrantes.

A partir da necessidade de se organizarem as primeiras escolas distribuídas pelos diversos lotes nos povoados espalhados por esse território tão extenso, as escolas foram criadas por interesse e mobilização popular e seguiu a lógica parecida ao longo de todo o estado. Em seu início, as escolas tiveram a colaboração dos chamados professores leigos. Em função da estruturação do estado, foi necessário o apoio das pessoas que vinham de outras regiões e que possuíam algum estudo para auxiliar no ensino da população que aqui estava se estabelecendo (CARNEIRO 2008).

Já sobre as estruturas físicas das escolas, estas eram simples e acompanhavam a lógica das construções de muitos outros prédios da cidade naquele período, paredes de casca de coco e cobertura de tábuas. Assim, surge a primeira escola da área urbana de Rolim de Moura, denominada de “Pereira da Silva” em 1977 e a “Vital Brasil” na área rural no ano de 1976 (CARNEIRO, 2008).

Por meio da pesquisa de Gromann de Gouveia (2016), é possível conhecer um pouco sobre como estava a educação no período da estruturação do Estado de Rondônia. Primeiramente é preciso entender que era o período Militar, então o governo tinha sua política com determinados objetivos. A educação além de formar as pessoas para produzir ciência, precisava que houvesse quem as executasse, precisando tanto de um ensino que formasse para a capacidade científica como para força de trabalho.

Nesse período da educação nacional, assim como a educação local, passava por algumas dificuldades, como a quantidade de pessoas sem a instrução adequada. Para sanar os problemas e atingir os objetivos de produzir ciências e manipulá-la foram implantados projetos para profissionalizar o ensino. Houve então o aperfeiçoamento da formação dos professores que lecionavam, na intenção de alcançar o ensino rural. Com isso o estado de Rondônia foi contemplado, pois foi considerado essencialmente rural.

Entre os programas para capacitação, Gromann de Gouveia (2016) aponta o Logos II que pretendia "capacitar os professores que eram leigos e, dessa forma, o docente-cursista, ao concluir seus estudos, estava habilitado em nível de segundo grau para exercício do magistério nas quatro primeiras séries do 1º Grau" (GROMANN DE GOUVEIA, 2016, p. 13).

Os programas que o governo lançava para atender os professores e profissionalizá-los são um marco para a educação do estado, pois foi um contato direto entre os professores e as diretrizes governamentais. Esses programas influenciaram na formação profissionalizante desses professores, refletindo também em sua didática no ensino dos conteúdos.

Focando no ensino de matemática, Cordeiro (2015) aponta que "Em Rondônia, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, a presença de professores leigos lecionando matemática era muito significativa" (CORDEIRO, 2015, p. 19). Os professores leigos seriam os que não tinham formação específica para lecionar no campo em que atuavam.

Em sua pesquisa, Cordeiro (2015) procurou discutir alguns aspectos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Rondônia, mas além de seu objetivo inicial com a EJA, também contribuiu para dar visibilidade ao aspecto histórico da educação do estado de Rondônia. Em sua pesquisa aponta um pouco como se dava a educação no período dos professores leigos, baseando-se nos relatos possíveis por meio da memória dos que estavam envolvidos.

É importante entender dentro do contexto de formação desse estado que este recebia muitos migrantes das diversas partes do país, "dentre os quais se destacam os nordestinos, paranaenses, paulistas, mineiros, gaúchos, capixabas, cearenses, baianos além de amazonenses e acreanos que preservam ainda fortes traços amazônicos, próprios daquelas populações nativas" (SANTOS, 2014, p. 200). Eram pessoas com culturas distintas que contribuíram para a formação da cultura local. O estado necessitava aproveitar os estudos que essas pessoas possuíam, já que haviam estudado nos locais de onde vieram para ensinar as demais.

Dessa forma, ao convidar as pessoas que possuíam determinados conhecimentos acabavam por empregar professores que não tinham a formação adequada para o ensino. Um exemplo disso é que "engenheiros, administradores, contabilistas e aqueles que demonstravam habilidades em matemática, mesmo tendo sido formados em outra licenciatura, eram convidados a ensinar" (CORDEIRO, 2015, p. 19).

Assim passa se moldar a educação no estado de Rondônia, com sua base na colaboração dos professores leigos oriundos das mais diversas regiões do país. A partir desta etapa da história, a educação vai adquirindo os contornos semelhantes da educação nacional,

pois, por meio da padronização do ensino, os professores que não tinham formação específica estudaram e se formaram. Outro ponto relevante foram os documentos que regeram a educação, os quais foram definidos para as regiões mais desenvolvidas economicamente era também difundido em Rondônia, independentemente de suas especificidades. E nesse sentido, é crucial entender as singularidades do município de Rolim de Moura.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, entende-se que a formação de Rolim de Moura contou com a migração de pessoas vindas de diversas regiões do Brasil, atendendo a necessidade de povoar a região amazônica do país para não a perder. Em seu início, a cidade se estruturou do ponto de vista legal, mas não tinha muita infraestrutura (CARNEIRO, 2008).

Contudo, conforme o município se desenvolveu foi levantado à necessidade de se ter escolas para os filhos dos trabalhadores. Assim, as escolas surgiram por meio da mobilização popular e não pela iniciativa do governo, tendo sido utilizada a mão de obra dos pais dos alunos. Devido ao fato de ser um lugar novo e pouco povoado, o município contou com a contribuição das pessoas que aqui chegavam e que detinham algum estudo que realizaram na região onde moravam antes, eles se tornaram professores, mesmo que alguns fossem leigos, pois "havia falta de professores para as séries iniciais, tanto que se contratavam professores leigos ou pessoas alfabetizadas que se dispusessem a lecionar" (CARNEIRO, 2008, p. 188). Isso ocorreu de modo semelhante em todo o estado de Rondônia.

Com o passar dos anos a educação do município de Rolim de Moura se modificou, as escolas se estruturaram e passaram a receber os projetos de formação para os professores, em sua maioria, leigos. Na esteira, vieram os Projetos Logos II, o Projeto Fênix e o Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos – PROHACAP, esse último desenvolvido entre 2000 e 2009. Além dos professores formados nesses projetos, conforme já abordado acima, os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ter contribuído para mudanças no processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, percebe-se que mesmo existindo alguns estudos sobre o ensino local, que focam sobre a educação do estado e outros que abordam sobre a educação em Rolim de Moura, e sua história (GROMANN DE GOUVEIA, 2016, CARNEIRO, 2008, CORDEIRO, 2015) entre outros, nenhum deles tratam do ensino-aprendizagem de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental. Por exemplo, o primeiro trata da formação de professores via projeto Logos II, o segundo aborda a educação em Rolim de

Moura do ponto de vista histórico, incluindo a criação do município e o movimento de abertura e fechamento de algumas escolas por um determinado período, ao passo que o terceiro discorre sobre o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos na Escola Padre Moretti, na cidade de Porto Velho.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de preencher essa lacuna sobre o ensino-aprendizagem de matemática nos anos inicias do ensino fundamental e contribuir para as discussões da educação matemática escolar no estado de Rondônia, a partir de um ponto de vista histórico. Nesse sentido, justifica-se a importância da continuidade da presente pesquisa, a fim de aprofundar a presente discussão e levar os demais resultados para conhecimento da sociedade.

## REFERÊNCIAS


ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea.** Campo Grande; Campinas: Editora UFMS; Autores Associados, 2001.

BARTOLOMÉ, O.; FREGONA, D. A conta em um problema de distribuição: uma origem possível no ensino dos números naturais. In: PANIZZA, M. et al. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais:** análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). V. 3. Brasília: MEC, 1997.

CAETANO, Marcos Antônio Guedes; VILLELA Lucia Maria Aversa. Indícios históricos sobre o ensino de geometria nos anos iniciais do município de caravelas – BA. In: **3º encontro nacional de pesquisa em história da educação matemática história da educação matemática e formação de professores.** Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus outubro 31, 2016 – novembro 2, 2016. Disponível em: < http://www.eventos.ufes.br/enaphem/3enaphem/paper/viewFile/2054/92>. Acesso em: 01 de jun. de 2018.

CARNEIRO, Neri de Paula. **Educação em Rolim de Moura:** das iniciativas privadas ás ações públicas (1975-1983). Campo Grande: MS, 2008. Disponível em: < https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/755>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In.: **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: < https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

CORDEIRO, Edna Maria. **Travessias de Cecília** [recurso eletrônico]: a caminho da educação matemática no CEEJA Padre Moretti (Rondônia). 1. ed. - São Paulo: Cultura Acadêmica,

2015. Disponível em: < http://books.scielo.org/id/vkr56/pdf/cordeiro-9788579836695.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A Cultura Escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In.: **Educação e Pesquisa**, SP. V. 30, n. 1. Abril 2004, p. 139-159. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em 12 de março de 2018.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. O livro didático em seu contexto. In: **O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. **O Projeto Logos II Em Rondônia:** A implantação do Projeto-Piloto e as mudanças em sua organização politico-pedagógica. Rio Claro: 2016. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134221/gouveia_ctg_me_rcla.pdf?sequence=3>. Acesso em: 09 de abril 2018.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Tradução de Gizele de Souza. Revista brasileira de história da educação. N°1 jan. /jun. 2001. Editora autores associados – Campinas-SP, p. 9-43. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/viewFile/38749/20279>. Acesso em 09 de abril de 2018.

MORENO, B. R. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In.: PANIZZA, M. (Org.). **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais:** análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 43-76.

SANTOS, Vanubia Sampaio dos. O Processo de ocupação de Rondônia e o impacto sobre as culturas indígenas. ISSN: 1982-3916. In.: **Itabaiana:** Gepiadde, Ano 08, Volume 16 jul./dez. de 2014. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/4267/3544> acesso em 15 de maio de 2018

SILVA, Marco Antônio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil.** Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set. /dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf >. Acesso em: 10 de abril de 2018.

SOARES, Flávia. **Movimento da matemática moderna no Brasil:** avanço ou retrocesso? 192f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Les enjeux* da pesquisa em história da educação matemática nos anos iniciais escolares. In.: Rev. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 16, n. 48, p. 271-299, maio/ago. 2016. Disponível em: < https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/2665/2581>. Acesso em: 01 de jun. 2018.

# GRUPO DE TRABALHOS 4

## **Gênero e Identidade Sexuais Plurais**

Coordenação: prof. Dr. Samilo Takara (DEPED/UNIR/Rolim de Moura)

# GÊNERO E POLÍTICA EDUCACIONAL: COMO SE RELACIONAM NUMA PERSPECTIVA CULTURAL

Charria Martins Pereira[1]
charria.martins@hotmail.com

Sandra Reis de Araújo[2]
sandrareissss@hotmail.com

Flavine Assis Miranda[3]
flavine.miranda@unir.br

## Resumo

A escolha desse tema deve-se ao fato de que mesmo diante de conquistas obtidas pelas mulheres em relação à escolarização e em outras áreas, nota-se que o preconceito de gênero ainda se perpetua. Com isso, o presente trabalho tem como objetivo analisar as desigualdades/igualdades de gênero na educação compreendendo a relação de gênero nos estudos culturais, partindo de uma análise com base nos textos de Tomaz Tadeu da Silva e Marília Pinto de Carvalho, utilizando também o Plano Nacional da Educação 2014- 2014 e o Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, com o intuito de compreender as relações de gênero e política educacional através de uma perspectiva cultural.

**Palavras-chave:** Gênero. Cultura. Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo propõe-se a pensar as políticas educacionais brasileiras a partir de um enfoque de gênero, apresentando questionamentos referentes às políticas educacionais e efeitos para homens e mulheres. Pode-se fomentar o uso do gênero na investigação da sociedade como um todo, percebendo alternância cultural e histórica daquilo que significa ser um homem ou uma mulher.

As mulheres foram incorporadas ao sistema educacional brasileiro só nos últimos 40 anos, favorecidas pela morosa expansão e democratização do acesso à escola, que pode ser consequência de uma conjuntura de fatores. A partir disso busca-se fazer

[1]Acadêmica do 4ºPeríodo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR);
[2]Acadêmica do 4º Período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR);
[33]Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação – Universidade Federal de Rondônia – Campus Rolim de Moura.

análises comparativas de dados anteriores com outros recentes, referente ao período de escolarização dos gêneros.

Independente de raça, etnia ou gênero, o Estado tem o encargo de assegurar e atingir competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia, produtividade em resultados semelhantes, porém, estudos presumem que por consequência associadas à cultura este ainda é um conceito relacionado à masculinidade.

Há apontamentos de que a dignidade e a valorização da categoria docente passam também por um intenso debate sobre a ordem de gênero imposta culturalmente e passada em gerações, e segue-se também uma desvalorização da feminilidade, retirando o profissionalismo do ato pedagógico e transformando-o em cuidado.

Os estudos culturais diferenciados por países dedicam-se na investigação da cultura e são reservadamente sensíveis às relações de poder com o campo cultural e essas investigações partem do entendimento sobre a cidadania e as relações com a cultura.

Portanto, a cultura está relacionada ao poder e a busca pelas posições da sociedade, fazendo com que a desigualdade de gênero, imposta há muito tempo pela sociedade, continue sendo reproduzida, e mesmo diante de lutas da feminilidade pela igualdade, ainda falta muito para alcançar a mesma posição da masculinidade.

## 2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PENSADAS A PARTIR DE UM ENFOQUE DE GÊNERO

O artigo tem como foco as políticas educacionais no Brasil pensadas a partir de um enfoque de gênero, apresentando alguns questionamentos sobre os significados de gênero dessas políticas e suas consequências para homens e mulheres de diferentes idades e classes sociais.

Para melhor compreender, a definição de gênero segundo estudos feministas se dá pelo menos em duas definições. A primeira, “como oposto e complementar de sexo, como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado e a segunda, não se opõe ao sexo, mas inclui a percepção a respeito do que seja sexo dentro de um conceito socialmente elaborado de gênero, uma vez que

assume que as próprias diferenças entre os corpos são percebidas sempre por meio de codificações e construções sociais de significado”. (Carvalho, 1999)

Assim, conforme pontua Moreira e Candau (2008), o gênero não seria um conceito útil apenas para a compreensão das interações entre homens e mulheres, mas como uma parte importante dos sistemas simbólicos e, como tal implicado na rede de significados e relações de poder de todo o tecido social. Sendo também utilizado para referir-se à construção social relacionada à distinção de masculino e feminino, mesmo que as diferenças e semelhanças sejam apenas uma parte do que é abrangido pelo conceito de gênero e inclui também as construções que separam os corpos em machos e fêmeas.

É interessante compreender sobre a relação entre sexo e gênero, se ambos possuem o mesmo conceito e significado. Nesse contexto, não são pontuados como opostos nem como complementares, pois segundo Nicholson apud Carvalho, (1999, p. 138):

> A sociedade não apenas forma a personalidade e o comportamento, ela também determina as maneiras nas quais o corpo é percebido. Mas se o corpo é ele próprio sempre visto através da interpretação social, então o sexo não é alguma coisa separada ao gênero, mas ao contrário, é algo subsumido no gênero.

Segundo Carvalho, (1999) ao adotar tal concepção não significa abolir nas análises o uso do conceito de sexo, mas evita um uso ingênuo e não problematizado. Não se pode menosprezar a força das diferenças de sexo e sua presença na estruturação da sociedade, pois é o sexo que é captado nas estatísticas, é a polaridade entre homens e mulheres, machos e fêmeas, que organizam as relações desiguais e hierárquicas no conjunto da sociedade.

Podem-se perceber variações culturais e históricas nos padrões de personalidade e comportamento e na compreensão do corpo e daquilo que significa ser um homem ou uma mulher, potencializando a utilização do gênero na análise de uma sociedade como um todo, e incluindo a dimensão econômica e política.

## 3 ANÁLISE DOS DADOS ENTRE OS GÊNEROS NO ÂMBIT EDUCACIONAL

Beneficiadas pela lenta expansão do acesso à escola, só nos últimos 40 anos que as mulheres foram sendo incorporadas ao sistema educacional brasileiro. Diante desse fator que pode ser devido a uma conjuntura de motivos, como sociais, culturais e outros, iremos fazer análises comparativas de alguns dados passados com outros mais recentes e comparações entre os sexos durante os períodos de escolarização.

Analisando dados do MEC, em 1960, os homens tinham em média 2,4 anos de escolaridade e as mulheres 1,9; em 1996, os homens estudavam 5,7 anos em média e as mulheres 6,0. No ensino médio, elas chegam a 56% dos alunos (Brasil/ MEC, 1999a), levando a que 17,3% da população feminina possua pelo menos o diploma desse nível de ensino, enquanto na população masculina esse índice é de 15,1% (PNAD, 1996).

Em contraponto com o Relatório do PNE, no ano de 2014, os números mudaram, 97,9% das mulheres, entre 6 e 14 anos, haviam frequentado ou já tinham concluído ensino fundamental e os homens 97,6%. Nota-se também que a conclusão do Ensino Fundamental na idade recomendada é um desafio maior para os adolescentes do sexo masculino, sendo o percentual de 68,0% enquanto o percentual feminino foi de 80,5%, no ano de 2014.

Conforme o Relatório do PNE, em 2014, o percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído atingiu 74,3%, depois de um crescimento contínuo, desde 2004. De 2012 a 2014, não houve alteração substancial no ritmo de melhoria desse indicador. Apesar desses resultados positivos, é preciso lembrar que o País ainda está muito distante da meta mínima de 95%, estabelecida para 2024, para a conclusão na idade recomendada. Além desse desafio, também há a permanência da desigualdade. No período de 2004 a 2014, houve tendência de diminuição em todas as comparações realizadas, exceto na desagregação por sexo, em que se observa prejuízo para os adolescentes do sexo masculino.

Ainda seguindo as análises, sabe-se que o acesso à escola constitui um direito social que é vivenciado de formas distintas pelos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira. Com a finalidade de apontar as desigualdades de oportunidade que caracterizam os sujeitos de 15 a 17 anos, é importante monitorar o indicador a partir das desagregações por sexo, com percentuais masculinos e femininos da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica. Sendo o feminino de 2004 – 81,2% e 2014- 84,9% e do sexo masculino de 78,5% em

2004 e 82,7% em 2014, ao longo da série os resultados para o sexo feminino são um pouco superiores aos do sexo masculino e crescimento para ambos os grupos entre 2004 e 2014 foi relativamente baixo.

Seguindo a compreensão através dos dados do Relatório do PNE, observando o percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o ensino médio ou possuía educação básica completa, por sexo, nos anos de 2004 a 2014, percebe-se que aponta para a permanência de uma distância de aproximadamente 10 pontos percentuais entre os grupos masculino e feminino, quanto ao acesso ao Ensino Médio ou à conclusão da educação básica.

Um aspecto a ser destacado é que a diferença foi similar ao longo de toda a série histórica considerada (2004-2014). No último ano investigado, revelou-se que os jovens do sexo masculino se posicionavam a quase 25 pontos percentuais do objetivo de 85%, a ser alcançado em 2024, enquanto para o sexo feminino a distância em relação à meta era de 13,4 pontos percentuais.

No ensino superior, as mulheres são maioria desde os anos 80: em 1989, eram 52,9% dos estudantes e, em 1997, chegavam a 54% (Brasil/ MEC, 1999ª), mas estavam intensamente concentradas em algumas carreiras, especialmente nas Ciências Humanas, nos ramos auxiliares das Ciências da Saúde e nos Cursos de Licenciatura das diversas áreas, que formam professores destinados à educação básica. (CARVALHO 1999) e em comparação com 2013, do total aproximado de 6 milhões de matrículas, 3,4 milhões foram de mulheres, contra 2,7 milhões do sexo masculino e na conclusão dos estudos, 491 mil mulheres formaram-se, enquanto a quantidade dos homens foi de 338 mil.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 1996), os índices de analfabetismo na faixa etária entre 15 e 19 anos são: analfabetos 7,9% dos homens e apenas 4% das mulheres. Enquanto que em 2014, segundo o Relatório de Monitoramento do PNE, o percentual de homens analfabetos era de 91,4%, enquanto o de mulheres era de 92,1%.

Como pontua Carvalho, (1999), no Brasil, ainda há muito que se pesquisar sobre os processos de escolarização de meninos e meninas levando em consideração não apenas as taxas de fluxo escolar, mas também a real apropriação do saber, e articulando o aspecto socioeconômico com o sexo e a etnia/ raça/ cor. Com os dados

obtidos, hoje as mulheres se saem melhor nos aspectos quantitativos da escolarização.

## 4 DESVALORIZAÇÃO DA FEMINILIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: HIPÓTESES RELACIONADAS À CULTURA

O estado tem dever de garantir e alcançar competividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia, produtividade, em resultados iguais independente da raça, etnia ou gênero. Mas estudos pressupõem que por consequência associadas à cultura este ainda é um conceito relacionado à masculinidade.

De acordo com Mello (1993), a classificação entre o que é considerado masculino e feminino mostra com clareza que o masculino é valorizado nas políticas educacionais e nos discursos acadêmicos, o feminino é colocado como secundário, como desvio de funções.

As funções pedagógicas e tudo que é culturalmente ligado à feminilidade são consideradas como desvio de função da escola, como aspecto não pedagógico e assistencialismo. Conforme (Carvalho, 1999, p. 233):

> [...] ensinaram muito as professoras que cuidavam muito e o inverso também tendia a ser verdadeiro. O compromisso e o envolvimento com os alunos, decorrentes das práticas de cuidado, levam aquelas professoras a uma preocupação com desenvolvimento das crianças como um todo, um desenvolvimento que elas percebiam como também cognitivo.

Em suma, estudos anteriores de Mello (1993), mostram que nos anos iniciais do ensino fundamental, a atuação do professor ou professora sobre os aspectos extra cognitivos do desenvolvimento de seus alunos, na definição de cuidado da criança na escola, tanto na efetivação de um processo denso de ensino-aprendizagem quanto para um maior tempo de permanência das crianças na escola, seria considerado como um desvio de função.

Retiradas dos discursos oficiais e acadêmicos para o ensino fundamental já há algumas décadas, práticas de cuidado continuam existindo nas escolas (especialmente nas séries iniciais) como persistência de uma cultura escolar basicamente criada e levada adiante por mulheres professoras, segundo Carvalho

(1999), passando a versão que as professoras seriam mãezonas, tias e antiprofissionais e não saberiam a técnica para ensinar.

Mello (1993) destaca que, o professor que merece uma “remuneração digna”, diferente do conceito para a professora, que mesmo em entrelinhas, sempre estão associando as características consideradas negativas à feminilidade. Carvalho (1999, p. 156) aponta como pressupostos:

> De um lado, a professora, a feminilidade, o não profissionalismo, o ensino de elite, o passado, o salário desmesuradamente alto; de outro lado o professor, a masculinidade, o profissionalismo, a eficiência, a democratização do ensino, a modernidade, a remuneração modesta, mas digna.

Tudo indica que a dignidade e a valorização da categoria docente passam também por um profundo debate sobre a ordem de gênero colocada culturalmente e passado por gerações, e seguindo com a desvalorização da feminilidade, tirando o ato pedagógico como profissional, tornando-o como cuidado, “um ato de amor”.

## 5 ESTUDOS CULTURAIS RELACIONADOS A GÊNERO

Os estudos culturais concentram-se na análise da cultura, diferenciado por países ou mesmo em grupos variados de versões nacionais. Definem-se particularmente sensíveis às relações do poder com o campo cultural. As investigações que dizem respeito a cultural parte da concepção da interação social entre o mundo cultural e social, partindo o entendimento sobre cidadania e as relações com a cultura.

A diferença de gênero nos estudos culturais estabelece o entendimento entre as diferenças de gênero na atuação na política e nos órgãos públicos, valorizando a masculinidade como profissional e melhor capacidade de produção, tendo em visto, as relações com a cultura. Afirma Silva (1995), que há de forma similar, uma visível heterogeneidade na perspectiva social adotada: há uma versão centrada de gênero, outra nas questões de raça, ainda outra em questões de sexualidade, embora existam, evidentemente, intersecções entre elas.

Pesquisas mostram como a cidadania é um conceito à masculinidade e quanto ainda falta para a feminilidade ingressar na política e órgãos públicos, como a plena cidadania ainda é um objetivo a ser conquistado pelas mulheres, este ainda é um conceito à masculinidade. (Carvalho, 1999)

Mesmo que não há evidência da capacidade cognitiva masculina ser melhor do que a feminina, o preconceito ao trabalho feminino é evidente. Há desvalorização na remuneração salarial, mostrando a valorização da masculinidade determinada como um jogo de poder.

Neste sentido, a cultura é um campo definido não apenas como conformação que o mundo deve incluir, mas também como as pessoas dos grupos precisam ser. Conforme Silva, (1995), a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.

Supostamente a cultura está relacionada ao poder e a busca pelas posições da sociedade. A desigualdade de gênero imposta há muito tempo pela sociedade continua com força, mesmo diante de muitas lutas da feminilidade pela igualdade, ainda falta muito para alcançar a mesma posição da masculinidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos os resultados obtidos, mesmo diante de conquistas adquiridas pelas mulheres em relação à escolarização, mesmo através de pesquisas que comprovam que o cognitivo das mulheres não é inferior ao dos homens e mesmo que os números das mulheres tenha se sobressaído em relação ao dos homens no decorrer dos anos educacional, nota-se que o preconceito de gênero ainda se perpetua, principalmente ao se tratar do mercado de trabalho, pois há uma exigência maior a elas em relação à escolaridade e a situação ainda é mais precária na questão salarial, sendo pouco atraente.

Pouco se conhece sobre as maneiras que as escolas brasileiras agem na manutenção, na construção de desigualdades de gêneros e nos diversos contextos que esse conhecimento seria indispensável, como por exemplo, na formação de docentes, no cotidiano escolar que inclui a atuação disposta de educadores, quanto às interações caóticas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças no interior das escolas, e também na definição dos conteúdos curriculares e na definição de currículo.

Portanto, busca-se uma mudança da qualidade na educação ofertada abrangendo mudanças de conteúdo, materiais e métodos pedagógicos tanto quanto posturas, práticas e linguagens adotadas pelos educadores e educadoras que irá aumentar as possibilidades da escolarização feminina, de alteração nos padrões hierárquicos, preconceituoso e mesmo violentos em que se pautam as relações entre homens e mulheres no país, não apenas no que tange ao trabalho remunerado, mas à vida familiar, social e política como um todo.

Contudo, a situação de discriminação das mulheres ainda é reveladora ao fato de que a simples frequência à escola tem um resultado muito limitado na reversão da desigualdade entre os sexos e distante do que se espera.

## 7 REFERÊNCIAS


BRASIL, IBGE. “Pesquisa nacional por amostragem de domicílios” (PNAD). Brasília, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 20142016. – Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL, MEC/INEP “Escolaridade das mulheres supera a dos homens”. Brasília, 1999a.

CARVALHO, M. P de. Gênero e política educacional em tempo. In: HYPOLITO, Á. M. Educação em tempos de incertezas. 1. ed. Autêntica, 1999.

MELLO, Guiomar Namo de. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. (org). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

# SEXUALIDADES DESVIANTES E TERRORISMO DE GÊNERO: TÁTICAS EDUCACIONAIS CONTRA A PRECARIEDADE DA VIDA

Prof. Dr. Samilo Takara
Departamento de Educação – Rolim de Moura/RO
Universidade Federal de Rondônia (UNIR/RM)
sami.takara@gmail.com

## RESUMO

A noção de vida precária mostra a demanda de problematizarmos estratégias e táticas para repensar a Educação como espaço de transformação. As condições para essas possibilidades perpassam outros modos de ser e de agir. Assim, as sexualidades desviantes imprimem ações terroristas ao sistema naturalizado da heteronormatividade como sexualidade hegemônica e regra dos sistemas sociais e culturais vigentes. As ações educacionais oportunizam a leitura de outras formas de pensar a sexualidade e visibilizar a precariedade das vidas que não seguem a conduta normativa imposta pela heteronorma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Sexualidades. Diferenças.

## MOTIVO

Este texto é resultado de uma disposição à afronta. Após os processos de problematizações em diferentes áreas do pensamento nas Ciências Humanas, nas Letras, nas Artes, nas Ciências Sociais e nas Sociais Aplicadas, temos uma demanda que precisa de reconhecimento: a precariedade das vidas de pessoas que não se enquadram as lógicas hegemônicas. Esta discussão figura os últimos trabalhos e as contribuições da filósofa feminista Judith Butler (2013, 2015, 2017, 2018) ao problematizar a precariedade das vidas e a noção de vida que importa. Assim, inicia-se o argumento deste texto com a definição da autora.

> O que é uma vida? O “ser” da vida é ele mesmo constituído por meios seletivos: como resultado, não podemos fazer referência a esse “ser” fora das operações de poder e devemos tornar mais precisos os mecanismos específicos de poder mediante os quais a vida é produzida (BUTLER, 2015, p. 14).

Este conceito nos ajuda a problematizar lógicas e estratégias que são problemáticas na concepção de uma noção social de práticas educacionais e demandas sociais. Ao termos uma definição de vida e, logo, qual vida importa, também desenvolvemos uma lógica das vidas que são pouco importantes ou vidas precárias. A autora em outro texto problematiza as lógicas sociais, midiáticas e educacionais que geram uma prática de regulação da vida e dos corpos – continuadas da discussão feita sobre biopolítica, pelo filósofo francês Michel Foucault – em que a violência não é visível, mas a moldura que esquadrinha a visibilidade dos corpos e das práticas é, em si, violenta. Assim, desfazemo-nos da sensação de perda ou mesmo das ideias de sensibilidade para vidas que não estão na lógica hegemônica, constituem-se, assim, imagens específicas que a moldura permite conhecer (BUTLER, 2011).

Assim, existem vidas precárias e vidas que importam. O motivo deste texto é problematizar o potencial de visibilidade e resistência das vidas que são precárias. Tentamos, mesmo que de forma frustrada, passar à margem das vidas que importam, mesmo que isso seja quase uma falha, porque a linguagem, a cultura, a economia e a política tragam as problemáticas, quase sempre, para a lógica da dominação.

> Vidas são, por definição, precárias: podem ser eliminadas de maneira proposital ou acidental; sua persistência não está de modo algum, garantida. Em certo sentido, essa é uma característica de todas as vidas, e não há como pensar a vida como não precária – a não ser, é claro, na fantasia, em particular nas fantasias militares. As entidades políticas, incluindo as instituições econômicas e sociais, são projetadas para abordar essas necessidades, sem as quais o risco da mortabilidade é potencializado (BUTLER, 2015, p. 46).

Desse modo, três condições sustentam o motivo deste texto: a discordância da norma, a visibilidade das vidas e o conceito de resistência. Em diferentes ordens, é necessário problematizar as possibilidades de interface entre essas linhas de pensamento, mas podemos começar com a afirmação de Wittig (1980) do pensamento heterossexual que estrutura uma lógica dominante e que, por meio de uma lógica heteronormativa, hegemônica e dominante, nos inscrevem em uma lógica machista, sexista e misógina que organiza o mundo em feminino ou masculino e que, nosso intuito não é o lado, mas a linha que separa essas definições. Nas palavras da pensadora, estamos em busca de outras alternativas.

> **O que é a mulher? Pânico, alarme geral para uma defesa ativa**. Francamente, este é um problema que as lésbicas não têm por causa de uma mudança de perspectiva, e **seria incorreto dizer que as lésbicas se associam, fazem amor, vivem com mulheres, pois "mulher" tem significado apenas em sistemas de pensamento heterossexuais e em sistemas econômicos heterossexuais. As lésbicas não são mulheres** (WITTIG, 1980, s/p, grifos meus).

Em relação à crítica da autora, Swain (2004) problematiza a noção de uma identidade lesbiana que seria localizada na lógica de uma categoria heterossexual. Este é o primeiro ponto de atravessamento das ideias de norma e discordância. Ao tratarmos das relações de poder que inscrevem os corpos, os modos de ser, as práticas e os processos que identificam por meio das condições culturais e sociais uma pessoa em uma das lógicas de gênero, também constituímos uma lógica relacionada à heterossexualidade. O risco da visibilidade para homossexuais e identidades sexuais que são fora da norma estão ameaçadas de captura pela norma heterossexual. Assim, em qualquer relação deve ter “um homem” e “uma mulher”, como se apenas fosse possível uma configuração de ordem generificada, sexista, binária e monogâmica.

Ao mesmo tempo, a visibilidade que é perigosa para Foucault (2003), tal como ele registra em “A vida dos homens infames”. O filósofo apresenta para nós a condição do poder que não é leve ou fácil exatamente porque ele atua de forma direta, “[...] ele incita, suscita, produz; ele não é simplesmente orelha e olho; ele faz agir e falar” (FOUCAULT, 2003, 220). Ao mesmo tempo, não existir para o poder, faz-se também vida precária, desse modo, ser importante também faz da vida uma vida que importa.

> Apreender uma vida como precária também não é uma apreensão crua, na qual a vida é despojada de todas as suas interpretações habituais, apresentando-se a nós fora de todas as relações de poder. Uma atitude ética não acontece espontaneamente, assim que os enquadramentos interpretativos habituais são destruídos, nem uma consciência moral pura surge, uma vez que as amarras da interpretação cotidiana sejam eliminadas. Pelo contrário, é só desafiando a mídia dominante que determinados tipos de vida podem ser tornar visíveis ou reconhecíveis em sua precariedade (BUTLER, 2015, p. 82-83).

A precariedade da vida faz dela uma vida capaz de ser morta, de morrer de fome ou de acidente e de não sentirmos dó ou luto porque essas vidas não importam: refugiados de guerra, pessoas escravizadas, indivíduos de sexualidades e identidades

de gênero não hegemônicas. Todos podemos morrer porque a sociedade não se importa com as nossas vidas. Ser visível, também pode nos manter vivos. Não existem saídas fáceis. E, assim, nosso terceiro enfoque localiza o ponto estratégico do sentido que é a noção de resistência. Butler (2018) trabalha que a resistência tem relação com o aparecimento, o reconhecimento ou a visibilidade.

Em outro sentido, pensar na condição de resistência talvez seja uma forma de vida não-fascista, tal como nos apresenta Foucault (1988, p. 2) em sua “Introdução a vida não-fascista”.

> Esta arte de viver, contrária a todas as formas de fascismo, quer estejam já instaladas ou próximas do ser, se faz acompanhar de um certo número de princípios essenciais, que eu resumiria como se segue, se tentasse fazer deste grande livro um manual ou um guia da vida cotidiana: Libere a ação política de toda a forma de paranoia unitária e totalizante. Faça crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, antes que por submissão e hierarquização piramidal. Libere-se das velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, a castração, a falta, a lacuna) que o pensamento ocidental por tanto tempo manteve sagrado enquanto formas de poder e modo de acesso à realidade. Prefira o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos à unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas, considere que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade (FOUCAULT, 1988, p. 2).

Entretanto, é necessário ser vida que importa para resistir. E, também, é imprescindível que nossa aderência à norma seja pensada e problematizada. A visibilidade e a potência política são formas de pensar a resistência. Aqui, talvez, mais próxima da condição de resistência ensinada por Foucault (2014, p. 258).

> [...] penso que a resistência é um elemento dessa relação estratégica em que consiste o poder. A resistência toma sempre apoio, na realidade, na situação que ela combate. No movimento homossexual, por exemplo, a definição médica da homossexualidade constituiu uma ferramenta muito importante para combater a opressão de que era vítima a homossexualidade no fim do século XIX e no início do século XX. Essa medicalização, quer era um meio de opressão, sempre foi, também, um instrumento de resistência, visto que as pessoas podiam dizer: “Se nós somos doentes, então por que vocês nos condenam, por que nos desprezam? etc. É claro, esse discurso nos parece hoje bastante ingênuo, mas, à época, era muito importante

Assim, o motivo que estrutura este estudo é problematizar as estratégias e táticas que utilizem as sexualidades desviantes e o terrorismo de gênero como possibilidades de problematização das normas apreendidas e ensinadas como lógicas naturalizadas e naturalizantes de discursos históricos e culturais que produzem noções discriminatórias e que investem sobre os corpos padrões, modos de agir, formas e que inscrevem uma lógica de normalização da vida cotidiana.

## ESTRATÉGIAS E TÁTICAS

Ao traçar o motivo que sustenta e estrutura este texto, seguimos por outra perspectiva que é apresentada na ideia de um arsenal de estratégias e táticas que oportunizem o combate de lógicas e sistemas no intuito a reorganizar dinâmicas e propor outras formas de ser e agir. Desse modo, ao invés de optar pela lógica protagonista/antagonista – também binária e que localiza uma dicotomia que faz ressoar o sistema generificado e sexista – optamos por outra lógica. As estratégias e táticas não são no intuito de propor que existe algo salvacionista, revelador e transformador. Assim, as estratégias e táticas são no intuito de uma lógica que se impregna de uma prática terrorista de gênero.

O termo terrorista de gênero é explicado por César (2012, p. 355) por meio da personagem Agrado do filme Tudo sobre minha mãe (1999) de Pedro Almodóvar. A autora explica que o terrorismo é uma prática que por Agrado é chamada como libertadora e libertária porque faz ressignificar as lógicas instituídas pelo sistema binário sexo-gênero-sexualidade. Assim, o “terrorismo da norma” tratado pela autora é imprescindível para entendermos que a tática é utilizar da própria cultura generificada para implodir os sistemas que constituem as práticas normalizadas e naturalizadas das lógicas de gênero.

A opção de enfrentamento a lógica é o processo que foi apresentado por Preciado (2014) e Zamboni (2016) ao tratarmos das *butchs* e das bichas. “A bicha se compõe e se dispõe nessa encruzilhada, onde enfrenta a morte do pensamento ou o pensamento tornado coisa” (ZAMBONI, 2016, p. 84). Desse modo, “[a] contrassexualidade tem como tarefa identificar os espaços errôneos, as falhas da estrutura do texto (corpos intersexuais, hermafroditas, loucas, caminhoneiras, **bichas**, sapas, bibas, fanchas, *butchs*, histéricas, saídas ou frígidas, hermafro*dykes*...) e

reforçar o poder dos desvios e derivações com relação ao sistema heterocentrado" (PRECIADO, 2014, p. 27, grifo meu).

As táticas terroristas, desse modo, dialogam com elementos que constituem as bordas delimitadas das práticas culturais que foram naturalizadas da generificação entre machos e fêmeas da espécie humana e que, infelizmente, disseminamos para outras categorias de vida que não-humanas são exploradas, estereotipadas e generificadas. A humanidade como forma de vida em sua ação hegemônica e ditatorial transforma as vidas no planeta e comete assassinatos em série para todas as outras espécies.

Reconhecer condições e inscrições que perpassam a noção de vida, de raça, de etnia, de classes sociais, de condições culturais, de lógicas que estão alinhavadas as dimensões espaciais e temporais, mostram como o caráter de naturalização é uma forma de dominação que justifica lógicas de exploração, dominação e de sistemas de fazer viver e fazer morrer que localizam a biopolítica problematizada por Foucault (2014) e Butler (2011, 2013, 2015, 2017, 2018).

As estratégias e táticas são aqui diferentes em nossa leitura. As primeiras são aquelas que ocorrem em um sistema macrossocial, cultural e político. Sistemas econômicos, lógicas de mercado, estruturas midiáticas que alinhavam esquemas e sustentam sentidos acerca da sociedade contemporânea. As táticas recorrem a ações micropolíticas, estratégias subjetivas, pedras no caminho e gestos delicados que incomodam o sistema social. Não ser a princesa, mas ser a ervilha que a incomoda[4]. O demaquilante é uma tática de terrorismo de gênero. O *glitter* também.

Em escalas macrossociais, as estratégias ocorrem nas instituições, nas práticas e nos processos. São protocolares, consumíveis, produzidas. As Leis e Diretrizes de Bases da Educação (9.394/96), as Diretrizes Curriculares dos Estados, os Planos Estaduais e Municipais de Educação e, também, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas. As táticas são menores, mais gestuais e incômodas. Diríamos que as táticas soam os alarmes do patriarcado, do machismo, da misoginia, do sexismo e da homofobia. Se as estratégias parecem consensuais com o direito normativo e os chamados normais, as táticas nos fazem perigosos: a bicha é um arsenal de táticas (TAKARA, 2017).

[4] A fábula da princesa e do caroço de ervilha

Menos possível como sujeito e mais maleável como táticas, a bicha é uma monstra pedagógica (TAKARA,2017). Nessa direção, ela representa os restos entre as masculinidades hegemônicas e subalternas que são produzidas concomitantes. Na linha divisória entre masculinidades e feminilidades subalternas, aparece a bicha, a mais feminina das masculinidades. Ou, quem sabe, a mais masculinas das feminilidades. A bicha é como o temido monstro apresentado por Cohen (2000), aparece nas fronteiras: é todo cultura.

> [...] os homens que não sentem vontade de serem protetores, para os que gostariam de sê-lo mas não sabem como, para os que não entram em disputas, os que choramingam à vontade, os que não são ambiciosos ou competitivos nem são bem dotados ou agressivos, para os que têm medo, os tímidos, os vulneráveis, os que preferem cuidar da casa a sair para trabalhar, os que são delicados, carecas, muito pobres para reclamar, para os que têm vontade de dar o cu, os que não querem que a gente conte com eles, aqueles que de noite, sozinhos, têm medo (DESPENTES, 2016, p. 10).

A bicha é um arsenal de táticas porque desmantela características naturalizadas da masculinidade. A culpa de hormônios, gostos e formatos deixam de ser uma marca da naturalidade. Ao acompanharmos Viveiros de Castro (2018) em seu multinaturalismos, compreendemos que a variabilidade é uma característica da Natureza. Ao invés de essência, tratamos de possibilidades. A bicha é essa ameaça terrorista. Sua presença desqualifica o masculino.

Desse modo, a bicha gera uma reação de proteção dos sistemas hegemônicos do machismo, do sexismo e da homofobia e, assim, oferece desconforto as estruturas de poder/saber que apresentam modos de compreender a realidade social, cultural, política e econômica que estamos inseridos. Oferecer outras perspectivas faz da bicha um incômodo pedagógico que indica outras maneiras de ser e diferentes modos de atuar no mundo. A bicha educa para a instabilidade (TAKARA, 2017).

Assim, no intuito de registrar essas atividades como ações que inscrevem atitudes desarticuladoras do sistema hegemônico e das práticas culturais dominantes que estruturaram a masculinidade e a feminilidade como princípios naturalizados. A ação da bicha é terrorista porque ela arma as ações machistas, sexistas e homofóbicas em si, como um grupo de artefatos explosivos, glitter, demaquilante e unhas postiças. O mais natural da bicha é o que falta no masculino e no feminino, ou seja, a dúvida que faz a manutenção da ideia de gênero como uma categoria

inventada. Armada e articulada, a bicha implode, explode e sacode a estrutura heteronormativa: terrorista de gênero.

## TERRORISTAS

Ataques terroristas dizimam organizações. Motivados por irregularidades no sistema, a defesa de uma posição e um ponto de vista ideológico/político, as ações de terrorismo tem por foco destituir, atacar e ferir o sistema dominante vigente. Desse modo, a prática terrorista é um mal ao sistema dominante. E quando a bomba é de *glitter*, o atentado terrorista é menos perigoso? São mortes e espancamentos que ocorrem todos os dias porque as bichas – essas estranhas e monstruosas criaturas – vandalizam e aterrorizam as masculinidades com suas possíveis performances.

As ações terroristas, em diferentes proporções, deixam instáveis e inseguras as relações, as certezas e os modos de agir das pessoas em diferentes espaços sociais, políticos, culturais e econômicos. Assim, o sistema tenta sustentar uma lógica de proteção dos valores hegemônicos e proteger os modos de atuar uma realidade social e cultural. A formação da masculinidade preocupa-se diretamente em distanciar a feminilidade da masculinidade e, assim, a bicha é um incômodo por ser fruta da fronteira.

"Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação" (BENTO, 2011, p. 556). A construção pedagógica dos corpos, das práticas e dos sujeitos é perigosa porque ignora as constituições de outros modos de ser. Diferenças que rompem padrões engessados de ser e agir. Linn da Quebrada, terrorista de gênero e cantora, em uma entrevista[5] no dia 22 de meio de 2017, afirma que "Entre ser homem e ser mulher, eu preferi ser eu". Desse modo, Linn reconhece que existe uma pressão para chegarmos a uma lógica binária que defina o que somos.

> A publicidade contemporânea e a cultura de massa estão repletas de padrões de conduta construídos através de figuras para as quais convergem disposições aparentemente contrárias. Mulheres, ao mesmo tempo, lascivas *e* puras; crianças, ao mesmo tempo, adultas *e* infantis; marcas tradicionais *e* modernas. Essa lógica foi bem

[5] Entrevista concedida ao programa Metrópolis. Disponível em: <http://tvcultura.com.br/videos/61033_metropolis-sem-cortes-linn-da-quebrada.html>. Acesso em: 27/07/2018.

> sintetizada no *teaser* de uma campanha própria Calvin Klein, que dizia: “Be bad, be good, just be”. Ou seja, um modo de ser próprio a uma era da flexibilização de padrões de identificação. Uma época como essa permite marcas que os sujeitos estão presos a uma lógica de aceitação simultânea da norma e do desejo de sua transgressão. A publicidade compreendeu isso. Por isso atualmente ela visa a esse ponto em que transgressão e norma se imbricam. O que não poderia ser diferente. Basta lembrarmos que vivemos hoje em uma sociedade na qual os vínculos com os objetos (incluindo aqui os vínculos com a imagem do próprio corpo) são frágeis, mas que, ao mesmo tempo, alimenta-se dessa fragilidade. Até porque não se trata de disponibilizar conteúdos determinados de representações sociais através do mercado. Trata-se de disponibilizar a pura forma de reconfiguração incessante que passa por e anula todo conteúdo determinado, justamente o que essas marcas procuram fazer (SAFATLE, 2016, p. 156).

Na crítica de desenvolvida pelo autor, percebe-se que existem diferentes estímulos e formas de ensinar um como agir que deve chegar a possibilidades fechadas de modos de ser. Ao fazermos outras ações e entendermos que existem demandas de transformação da sociedade em que vivemos, também precisamos que a sociedade e as possibilidades de constituir outras formas de agir. O terrorismo tem a ver com oportunidades de incomodar os sistemas que naturalizam e estratificam as normas. O objetivo das táticas terroristas é ir para outras formas de pensar e desestabilizar o pronto: ações terroristas são assustadoras, elas desnaturalizam as violências contra vidas que não importam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS OU PORQUE NÃO ESPERAMOS A REVOLUÇÃO

A construção de outros modos de ser, estar e agir no mundo geram em nós outras ações e diferentes modos de produzir sentidos e significados acerca das realidades que vivenciamos. Ao afirmar que não esperamos a revolução, estamos também dizendo que existem coisas urgentes a serem realizadas para que este evento ocorra. São necessárias as guerras, as disputas e os entraves.

As táticas e as estratégias geram outras formas de ser e de agir. As ações terroristas são formas de mostrar que os sistemas geram outras possibilidades. Pensar em formas de agir e sentir oportuniza também outras ações para gerar sentidos e significados diferentes. As estratégias e as formas de ações que são possíveis precisam estar alinhadas com diferentes maneiras de ser e de pensar.

O sistema nos encarcera e limita as formas de agir no mundo. Pensar sobre diferentes ações e possibilidades econômicas, políticas, éticas e estéticas também oportunizam ações terroristas. O terrorismo como diluição dos modos e das formas hegemônicas também abrem espaços para outras formas de vivenciar o mundo. As práticas terroristas são formas de perceber que precisamos de outros espaços para agir. Educar é um ato terrorista porque interfere diretamente nas estruturas hegemônicas e preparam para os conflitos. Viver precisa ultrapassar os limites dos sistemas que encarceram nossas subjetividades. Esperar a revolução já não é mais possível.

## REFERÊNCIAS


BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. v. 19. n. 2. Florianópolis, 2011. (549-559).

BUTLER, Judith. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Trad. Gustavo Hessmann Dalaqua. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. n. 22. São Paulo: FFLCH/USP, 2013(159-179).

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto? Trad. Sérgio Tadeu Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Vida Precária. **Contemporânea**. n.1. UFSCar: São Carlos, 2011 (13-33).

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas.** Notas sobre uma teoria performativa da assembleia. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. (2012). A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. **ETD - Educação Temática Digital**, 14(1), 351-362. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-313134>. Acesso em: 22 jul. 2018.

COHEN, Jeffrey Jerome (Org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2003. (203-222).

FOUCAULT, Michel. Anti-Édipo: introdução à vida não-facista. In: Prefácio à edição americana do **Anti-Édipo**, de Gilles Deleuze e Félix Guattari [trad. F. Durand Bogaert, N. York, Viking Press, 1977]. Extraído de Carlos Henrique de Escobar (org), Dossier Deleuze. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. Tradução de Carmem Bello a partir do texto editado na revista Magazine Littéraire , n. 257, septembre, 1988. Disponível em: https://pimentalab.milharal.org/files/2012/05/foucault_anti_edipo.pdf. Acesso em: 31/08/2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
KIMMEL, Michael S. A Produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**. Ano 4. n. 9. Porto Alegre/RS, 1998. p.103-117.

PRECIADO, [Paul] Beatriz. **Manifesto contrassexual** – práticas subversivas de identidade sexual. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2. ed. rev.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SWAIN, Tania Navarro. **O que é lesbianismo.** 1. reimp. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha**: Homofobia, Jornalismo e Educação. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educaçaõ da Universidade Estadual de Maringá. UEM, 2017.

WITTIG, Monique. **O pensamento heterossexual**. *O pensamento hétero*. 1980. Disponível em:<http://www.mulheresrebeldes.org/>. Acesso em: 20/01/2018.

ZAMBONI, Jésio. **Educação Bicha**: uma a(na[l])rqueologia da diversidade sexual. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, Vitória, 2016.

GRUPO DE TRABALHOS 5

**Educação das Relações Raciais e Comunidades Tradicionais**

Coordenação: prof. Dra. Daniela Paiva Yabeta de Moraes (DHRM/UNIR/Rolim de Moura)

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O que dizem os documentos locais sobre a temática?

Daniele Conceição Costa - UNIR/ Campus Porto Velho – PIBIC/CNPQ
Clarides Henrich De Barba - UNIR/ Campus Porto Velho – PIBIC/CNPQ

**Pôster Digital**

## INTRODUÇÃO

Trata-se de um recorte do Plano de Trabalho da pesquisa PIBIC, relativo ao período 2017/2018, à luz da teoria crítica faz parte desta proposta de trabalho analisar o Plano Municipal de educação do Município de Porto Velho e o Referencial Curricular de ensino fundamental do estado de Rondônia, sobre a atenção que é encontrada nesses documentos para a necessidade das questões ambientais nos locais ribeirinhos. Pensando assim, a justificativa da Educação Ambiental recorrer a vertente crítica, se apoia nas ideias que nós, seres humanos, precisamos mudar de atitude e contribuir na preservação do desenvolvimento sustentável, não somente no meio ambiental, mas também no meio social. Pois as práticas ambientais vão procurar transformação na convivência social dos sujeitos e é justamente esse o ponto-chave, “a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado” (CARVALHO, 2004, p. 19). Sendo assim, a pergunta do estudo que orienta esse trabalho consiste em saber o que dizem o Plano Municipal de Educação e o Referencial Curricular do Estado a partir da perspectiva da Educação Ambiental?

## DESENVOLVIMENTO

O plano Municipal de Educação e o Referencial Curricular do estado de Rondônia são dois documentos de base legal que orientam a legislação educacional do município e do estado de Rondônia, partindo da premissa básica do uso social que esses documentos representam como o apoio e base para elaboração de propostas de atividades e projetos para as escolas públicas de Rondônia, seu uso para o

presente estudo tem relevância por fazer entender o ponto de cuidado e preocupação que esses documentos defendem sobre a Educação Ambiental.

O Plano Municipal de Educação do Município de Porto Velho - PME/PVH, que possui como principal referencia norteadora o Plano Nacional de Educação – PNE, teve sua construção em base democrática e participativa, com a participação de diversos segmentos da sociedade, e possibilitou a discussão pertinente no campo da demanda educacional do município.

Em 2013 é apresentado para as escolas públicas de Rondônia, o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO). “A fragilidade dos ambientes naturais coloca em jogo a sobrevivência humana” (RONDÔNIA, 2013, p. 17). Apresenta-se o seguinte conceito de Educação Ambiental:

> A Educação Ambiental é um processo participativo, onde o educando assume o papel de elemento central do processo de ensino/aprendizagem pretendido, participando ativamente no diagnóstico dos problemas ambientais e na busca de soluções, sendo preparado como agente transformador, através do desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania (2013, p. 326).

A partir desse conceito, percebe-se que o documento defende a participação do educando, sendo ativa, com a constante participação do mesmo nas atividades de conscientização. São tratados como agente transformador, e parte integrante da responsabilidade de preservação. Nota-se que esse ponto de vista se aproxima da Educação Ambiental crítica que trata o sujeito como ponto principal do processo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Carvalho caracteriza a Educação Ambiental da seguinte forma: “educação ambiental popular, crítica, política, comunitária, formal, não formal, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, socioambiental, ao ar livre, para solução de problemas entre tantas outras” (2004, p. 5).

O termo Educação Ambiental crítica, tem fundamento com o próprio crítico da educação propriamente dita.

> Compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. Neste sentido, o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico (CARVALHO, 2004, p. 18).

Pensando assim, a justificativa da Educação Ambiental recorrer a vertente crítica, se apoia justamente nessas ideias que nós, seres humanos, precisamos mudar de atitude e contribuir na preservação do desenvolvimento sustentável, não somente no meio ambiental, mas também no meio social. Pois as práticas ambientais vão procurar transformação na convivência social dos sujeitos e é justamente esse o ponto-chave, “a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado” (CARVALHO, 2004, p. 19).

A ideia de formação do sujeito pela Educação Ambiental crítica não parte do coletivo ou do individual, não é um nem o outro, a principal defesa é na relação individuo-sociedade, constituindo relação com o mundo, onde vivem com os outros, e são todos responsáveis, ou seja, existe a preocupação consigo próprio, com os outros e com o ambiente.

Segundo Guimarães (2004) a educação crítica não é um avanço ou melhoria da educação conservadora, mas sim uma contraposição que a partir de outros teóricos, subsidia uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é por si complexa.

## METODOLOGIA

A pesquisa do tipo bibliográfica, que contempla o presente trabalho, ocorreu por meio de leituras e analises de publicações, artigos científicos em revista e outros itens científicos que tratam da temática da Educação ambiental.

De acordo com a pesquisa bibliográfica, com suas respectivas técnicas e instrumentos de leituras e fichamentos, percebe-se que a Educação Ambiental crítica não é uma re-conceituação ou reformulação de algum outro tipo de educação, mas sim, uma contraposição a algo já existente, como forma de superação.

Na pesquisa documental, ocorreu a análise do Plano Municipal de Educação e o Referencial Curricular Estadual, referente às políticas de Educação Ambiental, a fim de atingir o objetivo geral que é apresentado no trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi estudado no referencial teórico desta pesquisa, serviu para mostrar que esse é um tema importante a ser pesquisado e ser entendido por todos, não somente aos estudantes, professores, mas todos os seres humanos precisariam ser alertados.

O PME/Porto Velho não aborda a Educação Ambiental, apresenta mínimas contribuições, sendo assim, deveria haver mais informações no sentindo de alertar a conscientização ambiental na educação básica.

Tem se a impressão de que o PME/PVH passou despercebido pelo campo da Educação Ambiental, pois não possui nenhuma orientação sobre, e isso é muito preocupante pois ainda falta muita coisa a ser melhorada e pensada no paradigma da educação do Munícipio.

Já no RCRO na seção intitulada como “Temas transversais/sociais e conteúdos obrigatórios” o primeiro assunto a ser abordado é a Educação Ambiental. O Referencial começa justificando a importância da temática no currículo escolar com a necessidade de relacionar o cotidiano da vida escolar com as questões ambientais. Também percebe-se pouca abordagem quanto a metodologia e maneiras de inserção da temática em sala de aula. No RCRO.

Ainda sobre o Referencial aponta que a escola é local propício para acontecer plenamente a alfabetização ambiental, sendo nela depositada a responsabilidade de ir além das atividades comemorativas do meio ambiente. Percebe-se ainda que o referido documento defende uma Educação Ambiental mais voltada para a questão crítica, devendo ultrapassar o estado conservacionista que é mais frequentemente encontrado.

Sobre os documentos que foram analisados percebe-se a falta de políticas públicas ambientais pensadas na relação homem-natureza, esclarecendo algumas enganações que são acometidas. Por isso, para melhorar há a necessidade de intensificação e incentivo para debates frequentes sobre a Educação Ambiental, principalmente por parte do poder público.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: invenção do sujeito ecológico.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004, p. 25-24.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Identidades da Educação ambiental brasileira.** Brasília. 2004.

PORTO VELHO. **Plano Municipal de Educação.** 2015.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular de Rondônia: Ensino Fundamental**. 2013.

GRUPO DE TRABALHOS 6

**Infância: Concepção, Formação e Prática Pedagógica**

Coordenação: prof. Dra. Juracy Machado Pacífico
(DECED/UNIR/Porto Velho)

# BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

Elen Maisa Lima Campos
Universidade Federal de Rondônia
E-mail: maisa-elen@hotmail.com

Juracy Machado Pacífico
Universidade Federal de Rondônia
E-mail: juracypacifico@unir.br

**Resumo**: A presente pesquisa refere-se ao tema "Brinquedoteca Hospitalar". Objetivou investigar a organização e atuação de uma brinquedoteca hospitalar, denominada Brinquedoteca do Guga, instalada no Hospital Infantil Cosme e Damião, em Porto Velho. O estudo foi desenvolvido a partir da observação do ambiente da brinquedoteca e da participação em palestra que apresentou dados sobre a instituição da brinquedoteca. Os resultados apresentam dados sobre a infraestrutura, as atividades desenvolvidas e os objetivos. Foi possível perceber que a brinquedoteca preocupa-se com a ludicidade no atendimento visando o bem estar da criança hospitalizada.

**Palavra chave:** Brinquedoteca Hospitalar. Criança. Lúdico.

## Introdução

A presente pesquisa é uma prévia dos estudos bibliográficos e participação de palestra sobre Brinquedoteca Hospitalar, ministrada pela Psicóloga Dulce Maria Rodrigues Leite, em março de 2018, focada no contexto da hospitalização da criança, sendo que este é um momento em que passa por experiências desagradáveis. A criança quando hospitalizada afasta-se do ambiente familiar, da escola e de seu cotidiano diário, passando muitas vezes por métodos dos quais lhe causam medo e insegurança. Baseando-se nesse pressuposto surge a inquietação em compreender quais as contribuições da brinquedoteca hospitalar, das atividades lúdicas, dos brinquedos e brincadeiras para a criança hospitalizada.

Assim, o estudo objetivou investigar a organização e atuação de uma brinquedoteca hospitalar, denominada Brinquedoteca do Guga, instalada no Hospital Infantil Cosme e Damião, em Porto Velho. Os dados coletados serão apresentados mais adiante.

## Fundamentação Teórica

Reconhecida como um espaço destinado e preparado para estimular o brincar da criança, a brinquedoteca permite que a mesma tenha acesso a variados tipos de brinquedos e brincadeiras dentro de um ambiente totalmente lúdico.

No Brasil ela surge em 1973, com a denominação de LUDOTECA, vista como uma necessidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que é pioneira nesse seguimento. A LUDOTECA foi implantada para auxiliar através dos brinquedos a estimulação e recuperação das crianças com necessidades especiais, funcionando como um sistema de rodízio de brinquedos e materiais pedagógicos em forma de empréstimo. Somente a partir de 1981, passou a ser chamada de Brinquedoteca com a instalação da primeira Brinquedoteca no país em Indianópolis/São Paulo, a mesma passou a funcionar com o objetivo de que as crianças pudessem brincar livremente dentro do ambiente da Brinquedoteca e não mais como empréstimo de brinquedos.

Cunha afirma: BRINQUEDOTECA é um espaço criado para favorecer a brincadeira. É um espaço onde as crianças (e os adultos) brincam livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. (CUNHA, 2007, p. 8)

Sendo assim a brinquedoteca é um lugar que favorece o brincar da criança livremente, estimulando e desenvolvendo suas pontencialidades através da ludicidade.

Silva explica que:

> [...]a implantação da Brinquedoteca funciona como amenizador do sofrimento e possibilitador de novas aprendizagens, como aprender a lidar com os sentimentos e a dor de forma lúdica e tranquila. A Brinquedoteca assume um espaço de aprendizagens diversas que busca através do lúdico uma melhor qualidade de vida das crianças hospitalizadas, bem como garantir o direito de ser criança.” ( SILVA, 2013, p. 92)

Podemos pensar na Brinquedoteca dentro do ambiente hospitalar com auxílio das brincadeiras e dos brinquedos que é um objeto favorecedor ao crescimento global da criança, a contribuição de forma significativa para que os estímulos necessários ao

seu desenvolvimento não sejam interrompidos durante sua internação e permanência no hospital.

Para Carvalho (2005), as atividades lúdicas dentro do ambiente hospitalar vêm ganhando um espaço significativo e reduzindo os impactos não positivos devido a alteração do ambiente pela hospitalização acerca do desenvolvimento.

Durante o tempo de internação da criança, sua condição física, psíquica e social é abalada, portanto a brinquedoteca dentro desse contexto vem contribuir juntamente com o lúdico para sua autoestima, ajudando-a a enfrentar sua enfermidade de maneira tranquila num espaço em que ela possa estabelecer relações entre o brincar e a brincadeira livre dos medicamentos e dos cuidados médicos.

## Metodologia

A pesquisa possui abordagem qualitativa, utilizando-se estudos bibliográficos com leituras pertinentes ao tema para maiores conhecimentos referente ao objeto pesquisado, da observação do espaço e participação em palestra realizada no ambiente hospitalar ministrada pela Psicóloga Dulce Maria Rodrigues Leite, gravada em aúdio com autorização da mesma.

## Resultados Preliminares

A partir de um projeto idealizado pela Dr.ª Marilene Penatti que sonhava com um espaço onde as crianças pudessem suprir suas necessidades de brincar livremente num lugar interessante e aconchegante, aparece a “Brinquedoteca do Guga”. Está cadastrada na ABBri (Associação Brasileira de Brinquedotecas), e localizada no Hospital Infantil Cosme Damião (HICD), na Rua Benedito de Souza Brito, 4045, Bairro Industrial, em Porto Velho-RO. A brinquedoteca foi inaugurada em 16 de maio de 2001, antecedendo a Lei Federal 11.104/05 de 21 de março de 2005, que dispõem sobre a obrigação da instalação de brinquedotecas em Hospitais Infantis que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

Funcionando diariamente inclusive domigos e feriados em hórario integral, fechando a noite para limpeza e higienização dos brinquedos, atende em média 40 crianças por dia e 600 mensalmente com idade de 0 a 12 anos, ressaltando que, crianças até 05 anos necessitam de acompanhante. O acesso e o tempo de

permanência na área de recreação são flexíveis e determinados de acordo com o interesse e a disponibilidade da criança, que brinca com autonomia para escolher quando e com o que brincar.

Na Brinquedoteca Hospitalar do Guga são desenvolvidas Atividades Lúdicas de caráter livre e dirigido para crianças e acompanhantes; Atividades Circulantes, para crianças impossibilitadas de frequentar o espaço da Brinquedoteca; e Atividades sócio-educativas e culturais (palestra educativa, filmes educativos, de evangelização e atividades recreativas e culturais).

Seus objetivos são:

- Contribuir para humanização e o enriquecimento do ambiente hospitalar;
- Atenuar as sequelas emocionais decorrentes da hospitalização;
- Garantir o equilíbrio emocional e intelectual das crianças hospitalizadas;
- Alívio ao estresse e a ansiedade do paciente e de seu acompanhante;
- Estímulo ao desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social da criança;
- Propiciar momentos de descontação e lazer para as crianças e seus familiares.

Brincar é um direito de toda criança, inclusive aquelas que se encontram hospitalizadas e a Brinquedoteca aparece como um mecanismo de humanização para o pequeno paciente hospitalizado, favorecendo a harmonia entre pacientes e familiares, psicólogos, educadores, psicopedagogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, médicos, enfermeiros e brinquedistas, diminuindo e contribuindo com o tempo e o medo da internação, oferecendo maior qualidade de vida.

Através do brincar dentro do ambiente hospitalar podemos perceber que:

- As crianças adquirem maior confiança;
- Reduz o nível de estresse das crianças e acompanhantes;
- Há elevação da autoestima;
- Ameniza possíveis traumas relacionados a internação.

A brinquedoteca Hospitalar contribui com o afastamento das tensões obtidas durante a internação e  a administração dos medicamentos no combate a doença, oportunizando a criança de se expressar e demonstrar suas emoções em um ambiente lúdico que é de fundamental importância no cenário hospitalar.

## Considerações Finais

Nota-se que o brincar é de fundamental importância para a criança e dentro do ambiente hospitalar vem a contribuir no processo de humanização, reduzindo as consequências negativas a sua evolução psíquica, motora e cognitiva. Ao se garantir esse direito durante sua permanência no hospital irá possibilitar atendimento pedagógico necessários ao seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS


CARVALHO, Alysson: **Brincar** (es). Belo Horizonte-MG: UFMG, 2005.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca:** um mergulho no brincar. São Paulo-SP: Aquariana, 2007

SILVA, Neilton. **Pedagogia Hospitalar**: Fundamentos e Práticas de Humanização e Cuidados. Cruz das Almas-BA: UFRB, 2013.

LEITE, Dulce Maria Rodrigues. Palestra: **Brinquedoteca Hospitalar**. Porto Velho-RO: HICD, 2018.

# CONTRIBUIÇÕES DE TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO: A IMPORTÂNCIA DO EDUCAR BRINCANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rose Jane Caldeira
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
rose.csilva15@gmail.com

Elen Maisa Lima Campos
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
maisa-elen@hotmail.com

## RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se desenvolver uma análise reflexiva sobre as contribuições significativas e a importância do brincar na Educação Infantil sob o olhar da autora Tizuko Morchida Kishimoto e suas contribuições para as práticas pedagógicas. Para tanto, a pesquisa a seguir foi subsidiada a partir das leituras de livros e artigos da educadora Tizuko Morchida Kishimoto destacando pontos que colaboraram na construção do DCNEI para educação infantil e portanto, a elaboração deste trabalho sucedeu de modo eminentemente documental. Em numa abordagem sintetizada procuraremos destacar alguns pontos relevantes de seus estudos, dos quais convergem aos Documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Com base em livros e artigos publicados pela educara e Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, associamos o termo criança ao cuidado, brincar e educar, pois a infância possui essas peculiaridades. Em suas pesquisas ela evidência alguns pontos essenciais para o desenvolvimento da criança a partir de um olhar reflexivo e sensível pensado no contexto infantil. A autora evidenciou aspectos das quais eram pouco discutidos em sua época, e ao buscar por respostas se aprofundou no assunto que a fez conhecer universo infantil e entender o real sentido do brincar para criança. As propostas do livro de Kishimoto “Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação” traz de forma sucinta metodologias da relação entre o brincar e o educar, ressaltando que através das brincadeiras a criança vai se apropriando de conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, instrumento indispensável nas práticas pedagógicas e argumentos pertinentes nas propostas curriculares. Esta pesquisa sugeriu, também, que a importância da brincadeira está relacionada à aprendizagem. A autora sintetiza em suas obras que a brincadeira não se trata apenas de divertimento, mas tem como finalidade ampliar o conhecimento da criança pequena a partir das trocas mútuas estabelecidas durante o ato de brincar. Além disso, o brincar colabora para incorporação de valores morais, culturais, pois na brincadeira ocorrera por vezes, um processo de troca entre a criança e seus pares, partilhando conhecimento, conquistas e experiências acumuladas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Brincar. Brincadeiras. DCNEI.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade destacar a importância da educadora e Dra. Tizuko Morchida Kishimoto para educação infantil, buscando ressaltar suas colaborações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Deste modo, sintetizaremos um pouco da sua história e sua trajetória como profissional na área da educação. Seus estudos são direcionados para formação de professores, elaboração de propostas pedagógicas, história políticas públicas, museu e brinquedoteca, letramento e o brincar. Porém, uma grande parte de suas obras estão direcionadas a educação infantil e o brincar, na visão da autora a criança cria e recria em sua brincadeira, produzindo assim a cultura infantil.

Temos como proposta da pesquisa fazer uma análise reflexiva do pensamento da autora e dos fundamentos teóricos em relação à educação infantil, importância do brincar e como a criança é vista em seu contexto social e afetivo, a importância das interações com o meio e motivo pelo qual ludicidade é tida como um dos fatores essênciais para o seu desenvolvimento. Sendo assim, daremos atenção especial as contribuições da autora durante os anos de estudos e pesquisas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Em seu artigo “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil” Tizuko faz uma análise do brincar na educação infantil relacionando os artigos 9° e 12° nas DCNEI e de como devem ser as práxis dos profissionais.

> Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO 2010, p.1)

Partindo destes princípios, concluímos que o pedagogo poderá atuar com um melhor preparo na educação da criança, visto que, através deste conhecimento o profissional conhecerá seu papel e quais as necessidades de seus alunos, principalmente quando se trata da educação infantil.

## 1 FORMAÇÃO ACADÊMICA

A autora Tizuko Morchida Kishimoto lançou diversos livros com o objetivo de nortear professores em suas práticas pedagógicas na sala de aula, chamando a atenção para a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças em todas as etapas da educação infantil, defendido pela autora o cenário da ludicidade, onde

proporcionará aos alunos meios de potencializar espontaneamente habilidades motoras, cognitivas e afetivas deste sujeito em processo de desenvolvimento. Portanto, sua participação possui uma amplitude imensurável ao seu amor pela educação, pois levou a produzir materiais pedagógicos direcionados a alunos que possuem deficiência visual, produzindo braile virtual e lupa. Também se dedica a promover cursos a distância aos profissionais que desejam trabalhar nas brinquedotecas e se empenha em pesquisas com professores da rede pública tendo como objetivo um aprimoramento de suas práxis em sala de aula.

Atualmente, participa de grupo de pesquisa no Brasil em articulação com grupos internacionais, nas quais discutem a infância e as pedagogias. Da mesma forma, tem parceria com grupos de pesquisadores em Parmal, Itália e, na França com a universidade de Paris, em que se dedicam a estudar sobre as peculiaridades do brincar e da infância.

## METODOLOGIA

O referencial teórico deste estudo será constituído, inicialmente, por autores que analisam e discutem questões sobre a importância do brincar, bem como a influência e colaboração da educadora Tizuko Morchida Kishimoto no processo de constituição da construção das DCNEI para educação infantil, subsidiada a partir da leitura de livros e artigos como base para a abordagem a se realizada. Nessa perspectiva, a contribuição de Kishimoto (2010), Almeida (2003), Baquero (1998) tornaram fundamental o estudo, pois trouxeram a luz para a compressão da importância do brincar e da ludicidade no desenvolvimento da criança, assim, buscou-se o entendimento de conhecimentos construídos anteriormente, almejando a elaboração de novos saberes.

A etapa desta pesquisa se compõe de modo eminentemente documental, iniciando-se com uma revisão bibliográfica de temas que relacione a importância da autora Kishimoto para educação infantil, assim fomos dialogando com outros autores que abordassem a temática em questão, apontando os seus pensamentos e contribuições para práticas escolares. Utilizamos o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) buscando

informações para obter os pontos que venham convergir ao tema abordado nas propostas das DCNEI.

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando pensada no senso comum a palavra *criança* nos remete aos termos cuidado, brincar e educar. Em seus livros e artigos publicados Kishimoto, retrata infância suas peculiaridades evidenciadas a partir de um olhar reflexivo e sensível, o contexto infantil e os aspectos dos quais eram pouco discutidos em sua época, na busca por respostas a seus questionamentos Kishimoto se aprofundou em conhecer o universo infantil e entender o sentido do brincar para criança. As propostas do livro "Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação" traz de forma sucinta metodologias da relação entre o brincar e o educar de modo a perceber que através das brincadeiras a criança vai se apropriando de conhecimentos essenciais ao seu desenvolvimento, instrumento indispensável nas práticas pedagógicas e argumentos pertinentes nas propostas curriculares.

Kishimoto (2010, p.1) afirma que, "Temos a clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania e ações pedagógicas de maior qualidade". Tal compreensão foi concernente a este resgate pelo brincar, visto que se compreendia a ideia da brincadeira como sendo uma atividade fútil e não havia "benefício" nenhum, significando o antônimo do trabalhar. No Art. 4° da Resolução 05 corresponde o seguinte requisito:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1)

Compreende-se a importância da brincadeira como algo necessário para o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, é fundamental o professor construir um planejamento pensando sempre no sujeito como centro, ou seja, realizar atividades que levem em consideração suas peculiaridades intrínsecas e vivencias acumuladas

na infância. De acordo com Almeida: “A Educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento”. (ALMEIDA, 2003 p. 13)

O brincar é uma ação que depende apenas do desejo da criança em praticar, essa vontade pode surgir a qualquer momento, por isso é fundamental ao educador estar atento as diversas formas de brincar pois é essencial possibilitar a criança participar de ações lúdicas em um ambiente organizado que propicie a usar movimentos, brinquedos utilizando as mais variadas linguagens e compreender a regras. Esta metodologia se faz necessária na educação infantil pois permite ao professor ter um alicerce com ênfase na ludicidade através das brincadeiras, esse método não necessita estar aprisionado a um ideal de idade da criança, pois elas se mostram seduzidas inclusive nas repetições espontâneas.

> Com isso, Vygotsky destaca o caráter central do brinquedo na vida da criança substituindo e indo além das funções de exercício funcional de seu valor expressivo, de seu caráter elaborativo, etc. Em segundo lugar, o brinquedo parece estar caracterizado em Vygotsky como uma das maneiras da criança participar na cultura, é a sua atividade cultural típica, como será em seguida quando adulto o trabalho. (BAQUERO, 1998, p.11)

Portanto, a autora contribuiu significantemente para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) pois nos eixos norteadores das DCNEI do artigo 9° ressalta as “interações e brincadeiras”. Visto que, para autora as crianças da educação infantil quando brincam também estão aprendendo a viver como um ser social.

> É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. (KISHIMOTO 2010, p. 1)

Para Aguiar, (1998, p. 38). “O brinquedo pode estabelecer novas capacidades, atividades imaginativas (fantasias) e habilidades de solução de problemas, ou então, manter as já existentes no repertório da criança”, reafirmando que a criança irá desenvolver em sua plenitude através da ludicidade, assim, concordando as DCNEIs e retificando o que Kishimoto apresente em seus livros. Uma educação de qualidade pode ser alcançada com uma inserção do brincar livre e dirigido, mas para isso é necessário rever o modo como enxergamos a criança, respeitando sua subjetividade, escolhas e dar a ela o poder de tomar decisões.

Diante do que já foi exposto, cabe enfatizar que o professor possui também tarefas a serem cumpridas descritas na Resolução n°5, de 17 de dezembro de 2009 no Art. 10 no inciso:

I- A crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

> Se o brincar é um dos eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar quais foram são seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez. A ausência de guias mais complexos pode ter como causa a falta de brinquedos adequados para ampliar o repertório das crianças, a falta da participação da professora no brincar ou a falta de estruturação do ambiente com brinquedos e mobiliário adequados. (KISHIMOTO 2010, p. 15)

Em suma, podemos supor que por intermédio das brincadeiras podemos perceber que suas habilidades, seus desejos e as raízes culturais que vivem para que dessa forma, este o sujeito torne-se protagonista, de seus saberes, valores por meio da socialização. A ludicidade configura, portanto, o prazer pelo brincar na qual o papel do professor será possibilitar meios em que a criança aprenda ao mesmo tempo em que pratica o brincar. Enfatizando Baquero (1998, p. 102), aponta:

> Como Vygotsky assinala, a criança ensaia nos cenários lúdicos comportamentos e situações para os quais não está preparada na vida real, mas que possui certo caráter antecipatório ou preparatório (certamente que elaborativo ao mesmo tempo).

Desse modo, a Resolução n °5 das DCNEI convergem com as pesquisas da educadora Tizuko Morshida Kishimoto, pois estas articulações fundamentaram e nortearam profissionais da educação em suas práticas pedagógicas a fim de atendar as necessidades reais e vitais dos alunos tendo como o cenário a ludicidade a escola trabalhará o lúdico e ao mesmo tempo trará interação social, afetividade e diversos saberes serão construídos, adquiridos e compartilhados entre seus pares.

## CONCLUSÃO

Ao concluirmos este trabalho, percebemos a importância da brincadeira e sua relação com a aprendizagem. As contribuições da autora Tizuko Morchida Kishimoto foram de grande relevância para uma melhor compreensão da ideia de que a acriança aprende enquanto brinca e que a ludicidade é imprescindível ao desenvolvimento não somente do cognitivo, mas também do emocional e social. A autora sintetiza em suas obras que a brincadeira não se trata apenas de divertimento, mas tem a finalidade de ampliar o conhecimento da criança pequena a partir de trocas mutuas que se estabelecem durante o ato de brincar.

Deste modo, constatamos no decorrer deste artigo que os profissionais devem estar atentos a forma como lidam com as crianças á prática diária, vendo o modo como os alunos se comportam, estando atento as suas necessidades possibilitando ao educando um processo de aprendizagem construído de forma prazerosa e além disso, o ato de brincar colabora para incorporação de valores morais, culturais, pois no brincar ocorre um processo de troca entre a criança e seus pares, partilhando conhecimento, conquistas e experiências acumuladas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnica e Jogos Pedagógicos**. 11º Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. **Resolução 05/99-CEB/CNE**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1999.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil**. In: I Seminário Nacional: Curriculo em movimento. perspectivas atuais, 2010, Belo

Horizonte. Anais do I Seminário Nacional : currículo em movimento. Perspectivas atuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org)**. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** Cortez, São Paulo, 2006

KISHIMOTO,Tizuco Morchida. **Curriculum Lates**, http://lattes.cnpq.br/4438310675742691, atualização do currículo em 21/01/2016 > acesso em 19.04.2016.

# GRUPO DE TRABALHOS 7

## **Educação Escolar Indígena**

Coordenação: prof. Dra. Josélia Gomes Neves (DEINTER/UNIR/Ji-Paraná)

# A REALIDADE DE UMA ESCOLA INDÍGENA KARITIANA

Francisca Chagas do Nascimento Oliveira (UNIR)
franciscaeognei@gmail.com

Gabrielle Fernandes da Silva Araújo (UNIR)
gabrielle.fn@hotmail.com

## RESUMO

Esse texto é um relato, a partir da realização do estágio supervisionado do curso de Pedagogia Licenciatura Plena, desenvolvido na Escola Indígena E. E. F. M. Kity Pyayança, que fica localizada na Aldeia Karitiana Byyjty Osop Aky, próxima ao município de Cadeias do Jamari, no ramal Triunfo, no estado de Rondônia. O estágio teve duração de três dias no mês de junho, porém ao conhecer a realidade local, sentiu-se a necessidade de retornar à aldeia e foram mais quatro dias no mês de agosto, dessa vez sem vínculo com estágio. Apesar da precariedade da estrutura escolar, os professores indígenas se esforçam para desenvolver um bom trabalho, alfabetizam os estudantes tanto na língua materna quanto na língua portuguesa, atendendo do 1º ao 9º ano ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio. Durante esse tempo foi observado alguns problemas enfrentados pelos professores, entre eles: a ausência de materiais pedagógicos para os docentes e discentes e estrutura inadequada para desenvolverem seus trabalhos. A escola é localizada no centro da aldeia e foi construída pela própria comunidade, porém ela possui apenas um ambiente onde precisa ser divido por até três professores simultaneamente. Tem uma estrutura coberta com palha, contendo três quadros, carteiras antigas e um pequeno armário com quatro gavetas. A merenda é produzida pelas mães dos alunos, não há professores para todas as disciplinas e muitas vezes precisam lecionar outras matérias, que não fazem parte de sua formação, além de haver turmas multisseriadas. Essa pesquisa possui abordagens qualitativa do tipo pesquisa de observação (MARCONI: LAKATO, 2013), pois permite ao pesquisador obter informações sobre fenômenos e indivíduos, sendo uma alternativa não documental sobre determinado tema pesquisado. De modo geral foi uma grande experiência, de conhecimento da cultura indígena. Todos os fatores que aconteceram na aldeia só vieram acrescenta de forma positiva na minha formação docente, é também como pessoa.

**Palavras-chave:** Educação indígena; Estrutura escolar; Dificuldades;

# ESCOLA INDIGENA YWARÁ PURUBORÁ: INSTRUMENTO DE REVITALIZAÇÃO DA CULTURA PURUBORÁ

Gilmara Camila de Oliveira Araújo
gilmaracamilaaraujo@gmail.com
Fundação Federal de Rondônia – UNIR

Jaine Teixeira da Fraga
jaine.opo@gmail.com
Fundação Federal de Rondônia – UNIR

**RESUMO**

A educação escolar indígena tem sido fonte de estudos ao longo dos anos, a busca por uma educação de qualidade e intercultural é uma das lutas dos povos indígenas, para que possa haver a preservação e resgate das culturas praticadas pelos povos indígenas. Assim este estudo se objetiva em fazer análises e reflexões sobre o processo revitalização da cultura do povo Puruborá por meio do ensino na Escola Ywará Puruborá. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo de Bogdam e Biklen (1994), adotando como técnica de coleta de dados a pesquisa documental de em Lakatos e Marconi (1990), realizada com o Projeto Político Pedagógico - PPP da Ywará Puruborá. O aporte teórico conta com: Candau (2011); Bergamaschi; Medeiros (2012), Hall (2007) entre outros autores que contribuíram para nossa pesquisa. Podemos considerar que a escola Ywará Puruborá é uma esperança para a etnia que carrega nos dias atuais sequelas de um passado brutal de desapropriação territorial, linguística e cultural, se tornando um dos únicos meios de fazer com que a cultura Puruborá não desapareça totalmente, ensinando as crianças no âmbito escolar a sua real identidade.

**Palavras chave:** Educação escolar indígena. Povo Puruborá. Cultura.

## Introdução

A educação escolar indígena tem sido alvo de discussões e reflexões dentro e fora das comunidades indígenas nas últimas décadas, a busca por uma educação intercultural se tornou um importante método para que possa manter a cultura e a identidade indígena e também levar ao conhecimento da sociedade a importância e as contribuições dos povos indígenas para a construção da identidade brasileira.

Sabendo dessa discussão e da necessidade de se trabalhar a interculturalidade em sala de aula, o presente trabalho tem a intenção de refletir o processo de revitalização da cultura e identidade do povo Puruborá realizado na Escola Ywará,

localizada na aldeia Aperoy, localizada na área rural do município de Seringueiras, Rondônia.

Para melhor compreensão acerca da importância dessa pesquisa foi realizado um estudo de pesquisa documental de Lakatos e Marconi (1990), com o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, analisando o que a comunidade Puruborá considera importante para manter a cultura e recuperar algumas tradições perdidas, na busca pela reconstrução de sua identidade.

**Historiografia Puruborá: Marcas do passado**

O Povo Puruborá teve sua identidade negada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na década de 1990, com a alegação de que eram mestiços, não Indígenas, além do fato que estavam na fronteira territorial do Povo Uru-Eu-Wau-Wau, sendo obrigados a se retirar de seu espaço e buscar novas terras.

Após o descaso da FUNAI com os Puruborá, estes se viram obrigados a se retirar de seu território tradicional, acarretando uma serie se perdas e cicatrizes históricas a esse povo, podemos citar além da perca territorial, a perda a língua materna, suas tradições, costumes, crenças entre outros fatores que ainda hoje geram grandes prejuízos para o povo Puruborá.

Com essa negação feita pela FUNAI sobre a identidade indígena do povo Puruborá, estes foram considerados um povo extintos. Somente em 2000 os Puruborá foram reconhecidos pela FUNAI como indígenas, onde os mesmos foram denominados como povo ressurgido, embora estes simplesmente nunca desapareceram.

Perante o reconhecimento junto à União e a sociedade local, o povo Puruborá impulsionou sua lutar pela sua identidade étnica e pela demarcação do seu território tradicional. Em 2003 a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC aceitou as reivindicações do povo para implantar uma escola para atender as necessidades e fomentar e fortalecer a cultura praticada pelos seus anfitriões e unir novamente o povo que está disperso por não ter o território demarcado.

É neste senário que a escola Ywará Puruborá vem se constituindo, sendo um dos principais ambientes para desenvolvimento de concepções e valorização deste povo, mesmo que talvez não seja possível revitalizar, tirar das cinzas a cultura

Puruborá, a escola exerce o papel de conscientizar e apresentar aos mais novos de nossa identidade e a forma violenta em que ela foi retirada do povo Puruborá, bem como conscientizá-los do quão difícil é carregar a identidade indígena Puruborá.

Os Puruborá que estudam na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) sofrem constantes preconceitos e discriminação por parte de outras etnias indígenas por serem considerados menos índios, afinal, não temos território tradicional demarcado, não falamos a língua materna, e pouco sabemos de nossa cultura, esses motivos elencados são cicatrizes dolorosas que carregamos, dores que um passado ao qual muitos de nós estudantes da UNIR nem nascidos éramos, mas, que são sequelas em nossas identidades.

A esperança do povo Puruborá é que por meio da escola Ywará, as crianças entendam a importância da cultura, e sinta orgulho de bater no peito e se auto reconhecerem como um Indígenas e que lute pelo direito ao reconhecimento e pelo respeito ao povo Puruborá.

## Educação escolar indígena: verdadeiros horizontes para a preservação da cultura

A busca pela educação escolar indígena se tornou alfo de grandes discussões, principalmente após a constituição de 1988, que assegura que "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988, p. 127), um avanço significativo para as comunidades tradicionais, que tem a língua portuguesa como segunda língua, dando-lhes o direito de realizar o processo de alfabetização em sua língua materna e em língua portuguesa.

As escolas proporcionam o ensino da língua materna, as práticas tradicionais e costumes da sua etnia, de forma a fazer com que as crianças aprendam a valorizar a cultura do seu povo. A escola indígena busca em suas atribuições maneiras de,

> [...] transforma os saberes do cotidiano das crianças em conhecimento formal. Se ela, em geral, não ensina – no modo como a escola ocidental entende este conceito – as habilidades do trançado, ela valoriza esses saberes. A escola não está ensinando os alunos sobre a vida que eles já vivem. O que ela realiza é trazer esses "fazeres" para dentro dela e atribuir a eles estatuto de conhecimento. Dessa forma, ela atua na valorização da cultura [...] (MEDEIROS, 2012, p.13).

Nesta perspectiva, a escola tem a função de sintetizar pedagogicamente os conteúdos aprendidos no âmbito familiar e comunitário, os saberes históricos e culturais em conhecimentos teóricos e práticos escolares, juntamente com os conteúdos obrigatórios firmados no Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Desta forma:

> As escolas indígenas foram criadas como um espaço para a formação escolar indígena, com objetivo de preparar o índio para um convívio sócio- cultural e integrá-lo à sociedade brasileira, firmando também o seu espaço de formação cultural (FERREIRA; SILVA, 2013, p.5).

Para que seu ensino tenha êxito no trabalho com a educação intercultural, a escola segue em sua base curricular de ensino três principais aspectos educativos sendo "a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 1).

Contudo, embora a educação escolar indígena esteja avançando significativamente nos últimos anos em relação aos métodos de ensino, este ainda se limita aos desafios da sociedade não indígena e pela falta de políticas públicas que atendam as reais necessidades dos povos indígenas.

Podemos enumerar diferentes desafios enfrentados pelos povos indígenas brasileiros, tais como a escassez de matérias didáticos bilíngues para o ensino fundamental e médio, implantação de escolas que atendam todo o período escolar obrigatório, pois, em grande maioria os alunos estudam em suas aldeias apenas o ensino fundamental, tendo que ir para cidade no período de ensino médio e um sistema de avaliação diferenciado que leve em consideração a interculturalidade ensinada na escola.

Fatores como estes influenciam em muitos casos a perda e negação de sua cultura, pois com estas necessidades, muitos alunos, caso queiram prosseguir em seus estudos, se veem obrigados em estudar em escolas não indígenas e o ensino em sua maioria, não atende a interculturalidade entre indígenas e não indígenas, sendo o ensino voltado exclusivamente para a comunidade não indígena, gerando assim, preconceitos, vergonha da cultura em muitos casos até o seu esquecimento.

Essa negação a identidade surge em meio a todo um padrão estipulado pela sociedade não indígena, a ideia que "índio não pode viver na cidade" a lógica antiquada que indígena tem que continuar com os padrões de vidas coloniais, sem

levar em consideração que a “[...] identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.” (HALL, 2007, p. 12).

Embora a sociedade e a escola não indígenas insira o indígena em seu âmbito, muitos acreditam que estes devem se manter congelados a imagem do passado, onde o indígena ande pelado e viva da caça e pesca, quando o indígena foge deste “padrão único” imposto pelo não indígena, este automaticamente se torna menos indígena ou não é mais indígena.

> A primeira idéia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora,essa é uma idéia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica. OTukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku eWaimiri-Atroari para se transformar no “índio”, isto é, no “índio genérico”. (BESSA FREIRE, 2002, p.4)

A escola assim para os povos indígenas escolarização tornou-se uma forma de ascensão aos povos indígenas a assumir seu espaço na sociedade, espaço este que tem que ser conquistado diariamente, a educação é uma conquista que estes possuem, forma de não precisar esconder suas identidades e poder ser quem realmente são, assumir sua língua e reconquistar a autonomia que lhes foram tiradas quando lhes obrigaram a seguir o padrão europeu. A história da educação escolar indígena de forma geral esclarece que,

> [...] a escola sempre deve ter objetivo integrar as populações indígenas á sociedade envolvente. As línguas eram vistas como o grande obstáculo para que isso pudesse acontecer. Daí que a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e a ler e escrever em português. Somente há pouco tempo começou-se, em algumas escolas, a utilizar as línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominavam o português. Mesmo nesses casos, no entanto, assim que os alunos aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula, já que a aquisição da língua portuguesa continuava a ser a grande meta. É claro que, tendo sido essa a situação, a escola contribuiu muito para o enfraquecimento, para o desprestigio e, consequentemente, para o desaparecimento de línguas indígenas. (BRASIL, 1998, p. 118).

Assim, para os povos indígenas a escola nas aldeias não representa uma forma de perda ou distanciamento da cultura tradicional, como muitas pessoas na sociedade

não indígena julga, a escola é um lugar em que se aprende os saberes da cultura indígena e não indígena, uma forma de levar o conhecimento do mundo letrado para os povos indígenas, um meio de formar profissionais para lutar pelos seus direitos, formando médicos, juízes, advogados, políticos, entre outros profissionais, que estejam prontos para lutar e viver a luta diária dos povos , uma educação intercultural transformadora. Daí a importância de uma educação intercultural, para que haja continuamente a afirmação da identidade indígena na escola e na comunidade.

Contudo, podemos dizer que em meios a tantos avanços, a educação escolar indígena ainda tem muito a avançar e evoluir, seguindo uma luta continua para que as políticas públicas criadas se concretizem e saiam o papel e seja implantado, para assim os povos indígenas ocuparem seu espaço na sociedade e sejam reconhecidos.

**Projeto Político Pedagógico da escolha Ywará Puruborá e sua importância para a preservação cultural do povo**

> [...] a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, "está no chão da escola" [...] (CANDAU, 2011, 241).

A busca pela educação intercultural nas aldeias se tornou fundamental para os povos indígena, a luta por uma educação que leve em consideração a realidade de cada povo e suas especificidades e que tenha um ensino de qualidade tornou-se instrumentos para a valorização da identidade indígena.

A pratica escolar faz com que os saberes sejam "[…] produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos." (CANDAU, 2011, 247), praticas estas que foram retiradas do Povo Puruborá e que lutam para que possam voltar a tê-los em suas praticas sociais.

Desta forma, motivada a proporcionar legitimidade e inclusão da cultura, a Escola Ywará Puruborá vai se transformando em um significativo veículo de mobilização das ações afirmativas do povo Puruborá, dando-lhes a oportunidade do protagonismo e da autonomia que aos poucos tornam-se realidade.

Primando uma educação de qualidade, a Escola Ywará Puruborá, busca resgatar alguns conhecimentos sobre o povo, com auxílio de professores membros da

comunidade e com o conhecido Sabedor, vem sendo peças chave no processo de revitalização e conhecimento da identidade Puruborá, na busca de práticas pedagógicas eficazes para a salvaguarda da cultura. Deste modo, os professores e sabedores envolvidos com a escola estão sempre procurando alternativas para vencer os desdobramentos, garantindo as crianças Puruborá o conhecimento de suas histórias e cultura.

A Escola Indígena Estadual Ensino Fundamental Ywará Puruborá, atende atualmente 06 (seis) alunos, no 1º, 2º, 4° e 5º anos, em turma multisseriada, que se desdobram para realizar suas atividades escolares em uma escola com infraestrutura simples de apenas uma sala, cozinha e banheiro, realidade presente em várias escolas indígenas do país em suas aldeias.

Apesar das dificuldades com relação a infraestrutura, recursos didáticos especializados e a falta de um acompanhamento pedagógico que ampare os profissionais no desenvolver de suas práticas, a escola luta para um ensino de qualidade, buscando a valorização da sua cultura e a reestruturação e trabalho com a língua materna da língua materna.

Para entender um pouco mais sobre a escola, analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola Ywará Puruborá, e o que este nos revela quanto a aplicabilidade da escola como instrumento de revitalização e conhecimento cultural.

Uma das grandes conquistas da escola foi a contratação de professor sabedor da língua materna e das culturas do povo Puruborá. A partir destas necessidades que a escola iniciou um “processo relevante para conectar seus alunos numa prática de ensino aprendizagem que previsse uma discussão global, indo de encontro com a cultura da sua comunidade” (PPP, 2017, p.6)

É entendido que a educação escolar indígena deve ser vista como um ensino voltado não apenas para a educação local e sim como uma visão global dos povos indígenas e não indígenas, para que possa formar alunos críticos e conhecedor da realidade, compreendendo os âmbitos políticos, econômicos, culturais e sociais nos quais estão inseridos.

Os estudos culturais na Escola Ywará buscam aulas práticas dentro e fora da sala de aula e também pesquisar junto aos documentos, conversa com os anfitriões da aldeia, cacique, entre outras metodologias de ensino que auxiliam aprimoramento

dos conhecimentos que as crianças possuem acerca de sua cultura e saberes. A busca pelos saberes:

> [...] se dará a partir da identificação, do registro da memória, do período histórico vivido, das manifestações culturais presentes na comunidade, e principalmente dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade, sem perder de vista a análise crítica da realidade que se manifesta, e que nos permitirá planejar ações a curto, médio e longo prazo, de forma a subsidiar e avaliar a prática pedagógica (PPP, 2017, p. 6).

Assim a escola tem por responsabilidade manter viva a cultura de seu povo e buscar meios de preserva-la por meio de um ensino que visa o ensino e a afirmação cultural, que faça do aluno um conhecedor de suas culturas, valores e reprodutor para os demais membros da comunidade. Assim, podemos dizer que entre outras atribuições,

> [...] o papel da escola não deve ser apenas o de transmitir um determinado conhecimento, mas que é, também, o de se comprometer com atitudes que favorecem a produção e a (re) significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais, vale ressaltar que os debates e discussões que possam favorecer a busca e as lutas por justiça social, por reconhecimento e por melhores condições humanas de vida para todos, indistintamente, devem ser o eixo norteador da educação que se pretende [...] (SILVA; REBOLO, 2017, p. 181).

Desta forma, a escola juntamente com a comunidade é um dos principais meios de manter a identidade vigente na cultura do povo, mesmo que esta identidade seja mutável, cabe a escola e aos integrantes da comunidade interagir e compartilhar saberes, para assim tentar amenizar as cicatrizes do período de ocupação territorial Puruborá. A escola Ywará Puruborá adota como missão a busca por:

> Promover e articular ações que possibilitem a emancipação do indivíduo, como cidadão participante de uma sociedade democrática, oferecendo meios para avançar nos estudos, garantindo-lhe o usufruto dos bens culturais para prosseguimentos dos seus estudos fora da aldeia (PPP, 2017, p. 11).

A escola deste modo, tem a função de preparar os alunos para o ensino fora da aldeia, visto que a escola oferece apenas o ensino fundamental I, a escola tem o objetivo de formar os alunos para que além dos conhecimentos culturais e obrigatórios escolares, também tem a busca formar o “aluno consciente crítico, participativo do

processo e das relações sociais, valorizando suas experiências socioculturais imediatas, para atender sua realidade e saber como transformá-la" (PPP, 2017, p. 12).

Contudo, embora a escola Ywará tenha em sua base prática a busca pela preservação da cultura, esta ainda tem fortes influencias da SEDUC, que segundo os moradores e os professores, formulou boa parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

Podemos destacar uma das influencias que a SEDUC determina para a escola, sendo o calendário escolar o mesmo das escolas não indígenas, o sistema de avaliação também já determinado pela Secretaria Estadual de Educação, a falta de acompanhamento pedagógico, e as dificuldades em resolver assuntos burocráticos, visto que a escola não possui direção, supervisão e secretaria na aldeia, sendo estes cargos de responsabilidade da SEDUC.

No entanto, estas dificuldades estão mudando, a comunidade e os professores da aldeia Aperoy, se reuniram para a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola Ywará Puruborá, no qual irão buscar adequar o PPP as reais necessidades da escola e do povo Puruborá, com calendário próprio e projetos de festas tradicionais e tradições que o povo considera importante para sua cultura.

## Resultados e conclusão

A educação escolar indígena têm sido fruto de estudos e busca por políticas públicas que visem a melhoria para o ensino e aprendizagem, além da busca por formação continuada para os professores e práticas pedagógicas diferenciadas para o ensino em sala de aula, sendo implantada em inúmeras aldeias pelo país.

Assim a escola Ywará Puruborá vem sobressaindo, enfrentando as dificuldades para a reconstrução e preservação da sua cultura, no qual o povo Indígena Puruborá segue em busca de uma educação escolar indígenas que atenda aos requisitos de uma educação intercultural indígena.

Contudo, podemos dizer que a Escola Ywará Puruborá tem sido uns dos principais meios de revitalização cultural do povo Puruborá, juntamente com os saberes comunitários, as crianças aprendem a valorização, preservação e reprodução

cultural, juntamente com os membros da comunidade Puruborá, promovendo o ensino básico da língua materna, tradições e festas típicas, entre outras práticas culturais.

Desta forma, a escola Ywará Puruborá, tornou-se uma esperança para esta etnia que carrega nos dias atuais sequelas de um passado brutal de desapropriação territorial, linguística e cultural, se tornando um dos únicos meios de fazer com que a cultura Puruborá não desapareça totalmente, ensinando as crianças no âmbito escolar a sua real identidade.

## REFERENCIAS


BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**, Brasília: MEC, 1998.

BERGAMASCH, M. A.; MEDEIROS, J. S. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang.** Revista Brasileira de História, RS, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004. Acesso em: 24 de dez. de 2017.

BESSA FREIRE, J.R. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio. In** Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 p.17-33. Manaus. Setembro 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n. 2, pp. 240-255, Jul./Dez. 2011.

FERREIRA, E. V.; SILVA, I. B. da. **A educação escolar indígena: avanços e perspectivas**. Revista Saber. v. 20 n. 1, 2013. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_24_1364870809.pdf. Acesso em: 23 de dez. de 2017.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2007.

MEDEIROS, J. S. **Educação escolar indígena específica e diferenciada: o estudo da língua kaingang e do artesanato na escola**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2218/403 acesso em: 08 de jan. de 2018.

SILVA, V. A. da; REBOLO, F. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor.** Interações, Campo Grande/ MS, v.18, n.1, pp.179-190, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf. Acesso em: 22 de dez. de 2017.

# VIAGEM AO MUNDO KARITIANO

Kétila Batista da Silva Teixeira (UNIR)[6]
E-mail:ketila_09@hotmail.com

Patrícia Sales de Araújo Silva (UNIR)[7]
E-mail:patriciayaraujo@gmail.com

Nilson Santos (UNIR)
Doutor e mestre em Educação
Professor do departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (DECED/UNIR)
Campus Porto Velho
E-mail: nilson@unir.br

## RESUMO

Este trabalho apresenta alguns dos resultados de uma experiência vivenciada na aldeia Karitiana Byyjyty Osop Aky – que significa Cabelo de Chefe Transformado – que está localizada a 90 km da cidade de Porto Velho. Atualmente, existe cerca de 350 Karitianas que residem, distribuídos, no munícipio de Porto Velho e nos municípios próximos. Em suas aldeias a escola é uma realidade, conseguem alcançar o objetivo de alfabetizar, repassar sua língua materna – língua Karitiana, da família Arikém, tronco Tupi e, ao mesmo tempo, introduzir outra língua. Nessa última, a Língua Portuguesa. Trazemos três objetivos, o primeiro se buscou conhecer a realidade dessa comunidade, seu modo de vida, rotinas, cultura; o segundo refere-se às peculiaridades da educação indígena, perpassando pela vivência das crianças indígenas, os professores da escola e seu modo de funcionamento; o terceiro buscou-se implementar uma intervenção pedagógica com vista a contribuir mais efetivamente com as demandas observadas e solicitadas pelos professores Karitianos, no qual externou os desafios que enfrentam . Trata -se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (GIL, 2010), do tipo pesquisa-ação Elliott (1997), pois beneficia seus participantes por meio de processos de autoconhecimento e quando enfoca a educação, informa e ajuda nas transformações, pois supera as lacunas existentes entre a teoria e prática. A Escola Indígena E. E. F. M. Kity Pypyanipa, essa escola está posicionada bem no centro da comunidade e que demonstra extrema importância para a Educação e o fortalecimento da cultura indígena na Aldeia. Nossa jornada se deu em dois momentos, primeiramente passamos três dias, de observação dos procedimentos e práticas desenvolvidos pelos professores e pela comunidade, neste período observamos um empenho em preservar a cultura indígena, e manifestações tipicamente indígenas, tais como: artesanato indígena, predominando flechas, colares, brincos, pulseiras, maraca e cestas confeccionadas em palha. A sala de aula é multisseriada, onde dois a três professores trabalham simultaneamente no mesmo ambiente. A comunidade conta com cinco professores indígenas e dois professores não-indígenas. Realizamos a aplicação de algumas atividades. No retorno a aldeia, passamos cincos dias imerso na cultura indígena. Analisamos as demandas, e procuramos contribuir pedagogicamente com os professores e estudantes, sempre partindo do seu contexto. Levamos materiais escolares e pedagógicos, brinquedos para auxiliar os estudantes. De maneira geral foi uma grande experiência, pois saímos com

[6] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Porto Velho.
[7] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Porto Velho.

um arcabouço a mais de conhecimento, todos os fatores que ocorreram dentro da aldeia acrescentaram de forma positiva na nossa formação docente.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação indígena. Prática pedagógica, Cultura indígena.

GRUPO DE TRABALHOS 8

**Linguagens e Educação Inclusiva na Amazônia**

Coordenação: prof. Dra. Flávia Pansini (DEPED/UNIR/Rolim de Mou

# GRUPO DE TRABALHOS 9

## Educação Social

oordenação: prof. Esp. Helionice de Moura Silva (DEPED/UNIR/Rolim Moura)

# GRUPO DE TRABALHOS 10

## **Currículo e Interculturalidade**

Coordenação: prof. Dra. Pâmela Vicentini Faeti
(DEPED/UNIR/Rolim de Moura)

# O CURRICULO COMO POLÍTICA CULTURAL: VISÃO DE HENRY GIROUX

Adriana A. Marques de Souza

drika-marquess@hotmail.com

Adriana Cristina dos Santos

adrianacristinasantos146@gmail.com

Regina Matias da Silva

Isonfernandesisonnunes2014@outlook.com.br

## RESUMO

O trabalho apresenta o tema, o currículo na teoria critica como politica cultural: visão de Henry Giroux. O artigo emergiu das discussões no curso de pedagogia e tem como objetivo discutir a visão critica de Giroux frente à ação da teoria curricular como instrumento de dominação e apresentar a teorização curricular como politica cultural. Para a realização desse estudo utilizamos uma pesquisa bibliográfica. O referencial teórico está fundamentado nos autores: GIROUX (1986), ADORNO, HORKHEIMER, MARCUSE (1985), SILVA TOMAZ (1999), entre outros. Como resultados parciais desta pesquisa, compreendemos que é através do currículo que a classe dominante se torna instrumento de dominação reproduzindo seus interesses e cultura. No entanto a classe menos favorecidas e dominada, aprendendo conteúdos da classe dominante e sua cultura, valores e hábitos se torna desvalorizada. O currículo é peça fundamental para contribuir no processo de formação do educando, propiciando os conhecimentos, motivando a construção de saberes e respeitando à diversidade. Os desafios da escola, os professores, os gestores e a família é visualizar o que os alunos já levam como experiências, as suas particularidades e os saberes já existentes.

**PALAVRAS- CHAVE:** Currículo. Cultura. Educação.

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que o currículo escolar abrange todas as atividades desenvolvidas pelo sistema educacional, sendo assim ele é um plano pedagógico com finalidades e intenções que orienta suas ações. O currículo constitui-se na instituição e deve ser construído continuamente com a participação ativa de todos, os educadores, educandos, gestores e família. É o caminho que deve ser percorrido em diferentes níveis de ensino, envolvem todo o processo de formação, contribuindo para construção da identidade dos educandos.

Neste contexto, o presente artigo teve como objetivo geral discutir a visão de Henry Giroux no currículo frente à ação da classe dominante e apresentar a teorização curricular desenvolvida por ele. Definiu-se analisar como a teoria curricular age como instrumento de dominação**,** e discutir a percepção de uma teorização curricular como política cultural.

## 1 O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO NA VISÃO DE HENRY GIROUX

O currículo tem sido desafiador no contexto educacional, tornou-se objeto de estudo e análise nos debates, devido às reformas educacionais ocorridas nos últimos anos. Para Silva (2009, p. 31), "o currículo é um dos locais privilegiado onde se entrecruzam o saber e o poder, representação e domínio, discurso e regulação, e é também no currículo que se dar as relações de poder; em resumo, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados corporificando relações sociais". De acordo com silva (1999 p. 51,52) o teórico Henry Giroux utilizando-se de conceitos desenvolvidos pelos atores da escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse), centraliza sua critica á concepção tradicional de currículo, "ataca racionalidade técnicas e utilitárias, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo, pois se concentram em critérios de eficiência e racionalidade burocrática". Para o autor a concepção tradicional de currículo deixou de levar em consideração o caráter histórico, ético e politico das ações humanas e sociais. Por meio dessa desconsideração, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades das injustiças sociais. Conforme Giroux (1986, p.39):

> "Ao rejeitar a noção de cultura adotada pela maioria das análises sociólogicas, assim como pelo marxismo ortodoxo, os membros do Instituto de Pesquisa Social, de forma especial Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin, rejeitaram também a noção tradicional que via a cultura como um âmbito autônomo, não relacionado com os processos tanto políticos quanto econômicos que moviam a sociedade, ou no caso do marxismo, a redução do âmbito cultural a um mero reflexo da esfera econômica".

Quando Giroux começou a escrever sua perspectiva teórica, já estava em andamento às teorizações críticas, de alguns autores, a critica da ideologia de Althusser, o principio da correspondência de Bowles e Gintis, tinham caráter mecanicista e determinista, enquanto as críticas cultural de Bourdieu e Passeron

faziam do processo de reprodução cultural e social, dando peso excessivo à dominação e à cultura dominante. Para (ADORNO E HORKHEIMER 1985, p.35):

> O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo conseguem mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já prevê espontaneamente as mercadorias de valores que decidem s obre comportamento dos homens.

As teorias educacionais tradicionais e os currículos escolares foram definidos nos principio do positivismo, científico e excludentes. De acordo com Giroux enquanto os currículos seguirem esse padrão continuará a cooperar para a manutenção das desigualdades sociais. GIMENO SACRISTÁN (1998) ressalta que:

> A dificuldade de definição válida para o currículo, pois é importante considerar que o currículo deve possibilitar uma visão de cultura, pode ser entendido como um processo historicamente condicionado pertencente a uma dada sociedade permeada por forças dominantes capazes de reproduzir, mas também incorrer sobre essa mesma sociedade, com ideias e práticas que se interagem mutuamente, como também condiciona a profissionalização do docente. O currículo como projeto cultural é flexível e proporciona a intervenção de professores (as).

Neste sentido o currículo deve ser implementado evidenciando a interação e articulado em meio de diferentes campos de saberes, propiciando ao educandos uma compreensão mais abrangente da realidade.

## 2 TEORIZAÇÃO CRÍTICA COMO POLÍTICA CULTURAL

Para desenvolver sua teorização crítica, Giroux se inspirava mais na fenomenologia e nos modelos interpretativos de teorização social do que nos diversos estruturalismos. A crítica da Escola de Frankfurt fornecia uma crítica epistemologia implícita na racionalidade técnica que podia ser prontamente aplicada á critica tanto das perspectivas dominantes sobre o currículo quanto ao próprio currículo existente, no qual se ajustou perfeitamente ao objetivo de Giroux. GIROUX, (1986, p. 2) “natureza de crítica autoconsciente e à necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação que não se aferre dogmaticamente a seus próprios princípios doutrinários”. Seu primeiro trabalho centrou-se uma cuidadosa

critica aos críticos e a desenvolver uma teorização crítica alternativa superasse tudo que, em sua visão observada como falhas e omissões dessas teorias. No entanto o teórico defende a emancipação, traz o sujeito no centro de sua perspectiva e ação, como resultado da ação democrática da escola enquanto esfera pública, que se legitima pela autonomia de promover a participação comunitária e a valorização da cultura popular. Conforme Silva (1999, p. 53):

> É no conceito da resistência, entretanto, que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica, mas alternativa sobre a pedagogia e o currículo. Giroux esteve preocupado nessa fase inicial, em apresentar uma alternativa que superasse o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução.

Giroux foi um dos teóricos que trabalharam na construção de uma pedagogia crítica tendo por base as ideias desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisa Social, numa síntese que se pauta no conceito de resistência, que o individuo pode resistir a qualquer ação como ato de sua própria libertação. Segundo (Silva p.53):

> Contra a dominação rígidas das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas de reprodução, Giroux sugerem que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e subversão.

A ideia dialogada entre os teóricos Freire e Giroux aponta que a ação da contemporaneidade sobre a sociedade deve inserir no currículo educacional os propósitos críticos, resistente e emancipador. De acordo com Silva (1999 p.55) Há uma reconhecida influência de Paulo freire na obra de Henry Giroux. A concepção libertadora de educação de Paulo freire e sua noção de ação cultural forneciam-lhe as bases para desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia que apontavam para possibilidades que estavam ausentes nas teorias criticas da reprodução então dominante.

A escola é um local onde a cultura da classe dominante é aprendida e inculcada nos alunos, sendo assim o papel da escola e preparar os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho e ser um agente de controle social. Para Giroux as escolas como um agente de socialização, propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras, pode recompensar esse modelo dominante, e pode vim a se tornar um veiculo para

ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial, como pensador critico e participante responsável no processo democrático. Segundo (Silva p. 54):

> Ele acredita que é possível canalizar o potencial da resistência demostrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenha um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes. Giroux compreende o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação.

Para o autor a escola deve ser capaz de fornecer e construir sujeito, capacitado de emancipação e libertação, preparado para criticar e mudar o mundo, olhar a sociedade e pensarem, não estou gostando disso, vamos transformar dessa forma aqui. Para Giroux é preciso que os professores:

> [...] atentem seriamente para a necessidade de dar aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem; significa desenvolver um vernáculo crítico que seja adequado aos problemas experienciados ao nível da vida diária, especialmente quando estes são relacionados com experiências pedagógicas desenvolvidas por práticas de sala de aula.

Para que acontece uma concepção do currículo e da pedagogia emancipadora e libertadora, para o autor três conceitos são fundamentais, esfera publica, no qual os assuntos são discutidos democraticamente, o professor visto como intelectual transformador, dotado de capacidades intelectuais capaz de instigar o pensamento critico no aluno e voz onde os estudantes possam exercer seu papel na construção da democracia social, que sejam ouvido com atenção. De acordo com Silva (1999 p. 54):

> A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras, não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da critica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

As escolas devem ser inseridas nos processos políticos, tornando um espaço onde “poder e política operam a partir de uma relação entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos” (GIROUX 1988, p.32). A escola também deve tratar o aluno como ser crítico e criativo capaz de resolver os problemas a ponto de torna-lo emancipatório, questionando a prática pedagógica, valorizando seus conhecimentos e suas características culturais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) traz algumas referências de uma expectativa de aproximação entre as áreas educacional e cultural, não se preocupando em uma definição do termo “cultural”, mesmo sendo possível prever a idealização democrática cultural e a preocupação com a diversidade cultural. A Lei nº13. 005, na diretrizes do plano define no art. 2º, VII, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país e no O § 1º do art. 8º, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, estabelecendo recursos que assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais, e ainda considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. No que se refere às perspectivas teórica de Henry Giroux, no qual desenvolveu uma teorização critica que envolve a construção de significados e valores culturais. Observamos no plano Nacional de Educação (PNE), traz aproximação que possibilita definir esse caminho entre as áreas educacionais e culturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias de hoje o currículo vem sendo um dos maiores desafios no campo educacional visto por alguns teóricos como uma reprodução das desigualdades sociais da classe dominantes.

O currículo é o caminho percorrido na formação da criança, porém seu conteúdo deve ser coerente e intencional atribuindo um conhecimento que possibilita transformar a vida educacional, fazendo o educando se tornar um ser crítico e criativo um sujeito liberto. O Teórico Giroux desenvolveu uma teorização curricular, onde a educação esteja vinculada a política educacional, social , cultural a até mesmo racial, tornando na realidade um currículo critico com objetivos de uma ação social emancipadora, devendo buscar novos conhecimentos, e que a escola seja preparada para formar agentes capacitado para mudar o que é visto como falha, possibilitando se libertar desse currículo visto como instrumento de dominação. Finalizando esse trabalho, fica claro que é preciso implementar um novo currículo livre dos interesses da classe dominante. No entanto é necessário repensar e reconstruir uma teoria

curricular pensando no sujeito valorizando sua cultura e conhecimento e os professores ser um intelectual e ajudar os alunos a transformar o mundo com sua voz e ser atentamente ouvidos na convicção de ocasionar mudanças na sociedade.

## REFERÊNCIAS


ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura da massa**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GOMÉZ, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992.

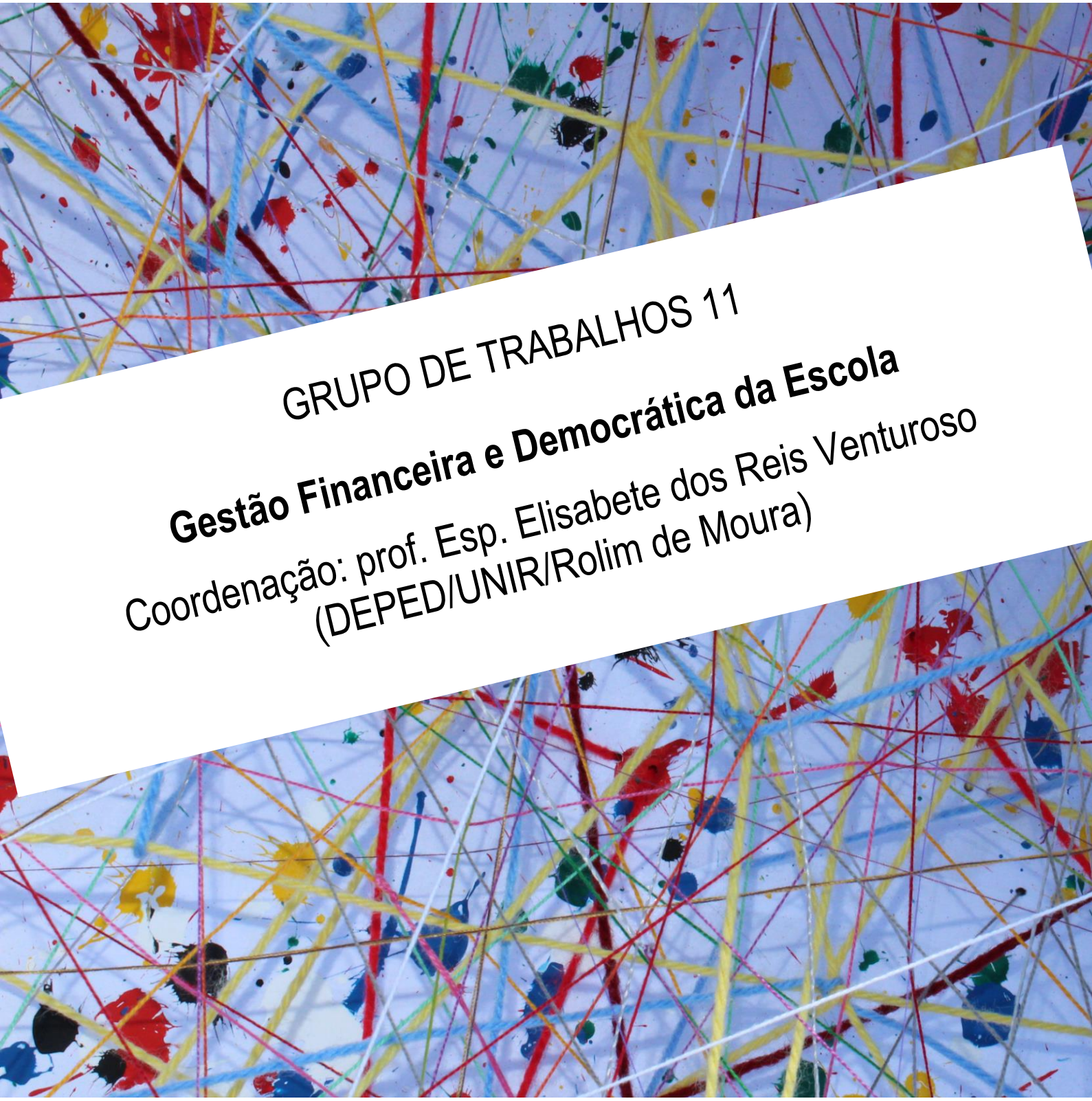
BRASIL-MEC-SEL**. Parâmetros Curriculares Nacional**. vol. 8: Apresentação dos temas Transversais e Ética. São Paulo: MEC/SEF, 1992.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
_____Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
_____Henry. **Escola crítica e política cultural**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma teoria as teoria do currículo**/ Tomas Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**- PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso: 27/jun./2018.

LIBÃNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**?: Novas exigências educacionais e profissão docente. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.



# GRUPO DE TRABALHOS 11

## **Gestão Financeira e Democrática da Escola**

Coordenação: prof. Esp. Elisabete dos Reis Venturoso
(DEPED/UNIR/Rolim de Moura)

# GESTÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO: EM PROL DA MELHORIA DA APRENDIZAGEM

Aderson Ferreira de Araújo-
Professor da Rede Municipal de Ensino.
Mestrando em Ciências da Educação/UDS
aderson.f.araujo1968@gmail.com

Raimundo Nonato Pereira dos Santos-
Professor da Rede Municipal de Ensino.
Secretário da Educação Municipal de Colorado do Oeste - RO
Mestrando em Ciências da Educação (UDS),
raimundononato209@gmail.com

Valdecira Aparecida da Silva Moreira
Professora da Rede Estadual de Ensino - SEDUC-RO
Mestre em Ciências da Educação (UDS),
valdeciracolorado@hotmail.com

## RESUMO

O presente artigo de investigação pautou-se nas pesquisas bibliográficas e práticas em sala de aula tem por objetivo analisar estratégias e aplicabilidade prática de ações resultantes das formações continuadas para professores alfabetizadores, bem como analisa-se o apoio do gestor escolar na execução prática das atividades decorrentes das oficinas no município de Colorado do Oeste Rondônia. As inquietações emergiram a partir da participação nas oficinas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e orientações da formadora de que os conteúdos podem ser trabalhados nas turmas de alfabetização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I, divergindo apenas no que tange a metodologia de ensino e objetivos estabelecidos para o ano/turma. Na pesquisa de campo recorreu-se ao gênero literatura infantil. A pesquisa dividiu-se em etapas sendo: levantamento bibliográfico a luz de publicações cientificas de autores tais como: Caetano, (2016); Fulchini, (2016); Brotto, (2008); Goulart(2014); Bakhtin (1988); Bardin (1977); Soares (2003); Luck (2009), dentre outros; elaboração e aplicação de questionários e entrevistas; Tabulação e organização dos dados; e por fim, análise dos dados coletados e escrita do artigo. A análise da investigação evidenciou a questão norteadora da pesquisa revelando que a maturidade e o nível de conhecimento dos alunos são beneficiados com a inserção do professor em cursos de formação, bem como, o apoio do gestor escolar é mecanismo de incentivo ao uso de metodologias diversas na alfabetização com foco na qualidade de ensino.

**Palavras-chave:** Gestão. Formação. Alfabetização. Literatura.

## Identificação do objeto pesquisado

O artigo gestão escolar, formação docente e alfabetização: em prol da melhoria da aprendizagem traz à tona análise relacionados as repercussões das formações docentes sobre os três primeiros anos de alfabetização, inseridos no Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA.

O CBA, contempla alunos nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I, sendo os quais são promovidos automaticamente do 1º para o 2º ano e do 2º para o terceiro ano. Observe Rondônia, Portaria 673/2013-GAB/SEDUC/RO do Ciclo Básico de Alfabetização.

> O estudante do Ensino Fundamental do Ciclo Básico Aprendizagem terá progressão continuada do 1º para o 2º ano e deste para o 3º anos, desde que tenha frequência mínima de 75% (setenta e cinco) do total das horas letivas em cada ano escolar (RONDÔNIA. 2013 p. 5)

Após a publicação no diário oficial da portaria supra citada, os alunos da rede pública de Rondônia são promovidos automaticamente nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

As pesquisas de campo tiveram como espaço de investigação as oficinas do PNAIC e uma escola que contêm dez turmas de alfabetização totalizando 213 alunos, matriculados em dois turnos (matutino e vespertino), a fim de concentrar as pesquisas, optou-se por analisar a realidade de uma turma, sendo ela a turma do 2º ano “C”, com 26 alunos, na qual aplicou-se sequências didáticas elaboradas em parceria entre docente e equipe pesquisadora.

Os dados coletados, possibilitaram a análise reflexiva sobre aspectos levantados, evidenciando que a aplicação de sequências didáticas envolvendo literatura infantil e apoio do gestor escolar no ensino da linguagem materna, no despertar de habilidades tais como: oralidade leitura e escrita no processo inicial de alfabetização e letramento são essenciais na elevação dos índices da qualidade da educação.

**Fundamentação teórica**

O processo de alfabetização apresenta novas significações a partir das mudanças de concepção da sociedade. Outrora, bastavam juntar letras, sílabas e palavras para estar alfabetizado. No mundo da globalização, alfabetização e

letramento exige a interpretação das palavras, o conhecimento além das letras e sua aplicabilidade prática. Cagliari (1998, p. 15) afirma que:

> Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiado. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização.

O método tradicional descrito por Cagliari prevalece em muitas escolas, em pleno século XXI. Na busca por compressão do processo de alfabetização e letramento, Fulchini (2016) centrou suas pesquisas na alfabetização, com ênfase no ensino da leitura e escrita e constatou que os métodos de ensino na escola pesquisada baseavam-se em duas técnicas básicas: o treino mecânico de leitura, que se dava por meio da decodificação do código e a técnica da escrita, que priorizava o treino e a repetição de cópias da lousa, comprovando na prática os resquícios advindos dos métodos de ensino tradicional ou a associação de diversos métodos, utilizados no decorrer das últimas décadas no Brasil.

A aprender a ler e escrever tem sido historicamente desafio para a sociedade brasileira. Parece incoerente um país com tantas diversidades de fontes de informações escrita, pois as letras estão em todos os lugares e as estatísticas registrarem número alto de analfabeto funcional. A este respeito:

> Uma inusitada forma de fracasso escolar, denunciado por avaliações externas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é a existência de muitos alunos não alfabetizados ou semialfabetizados matriculados em todas as séries do ensino fundamental, inclusive no ensino médio (LUCAS, 2011, p. 6).

Há grande contingente de educadores alfabetizadores que garantem que o fracasso escolar expressos nas avaliações externas, referem-se as diferenças culturais das diversas regiões do país. No Brasil, encontram-se escolas equipadas com tecnologia de primeiro mundo e escolas que mal fornece condições básicas de acesso e permanência dos alunos ao mundo do conhecimento letrado.

Pesquisas bibliográficas comprovam a necessidade de formação docente para amenizar os desafios da aprendizagem na alfabetização, uma vez que estes estão muito além dos recursos materiais disponíveis nas escolas, mas sim na didática

utilizada, na metodologia do professor, no conhecimento deste em relação aos níveis de aprendizagem, do processo de construção e assimilação de conhecimento.

Bakhtin/Volochinov (1988), em “Marxismo e filosofia da linguagem”, apresentando seu estudo sobre as relações entre língua, fala e enunciação, chama atenção para o seguinte:

> A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação como um signo flexível e variável. (p. 94-95)

Palavras soltas de forma descontextualizadas, não significam nada e acabam sendo desinteressante e desmotivantes para o aluno, não garantindo assim sua aprendizagem. O desafio de alfabetizar letrando passou a fazer parte da rotina do professor alfabetizador, como processo simultâneo e indissociáveis, devendo ser realizados de maneira analítica, partindo do todo para as partes. O papel do educador, após as transformações metodológicas, passou a ser de motivador dos alunos e de protagonista da aprendizagem. Conforme Soares:

> A alfabetização desenvolve-se no contexto escolar por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, através de atividades de letramento e, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...] (SOARES, 2003, p. 14)

No processo de construção do ensino/aprendizagem, os alunos das classes de alfabetização precisam ser oportunizados a vivenciar situações concretas para atingir a compreensão do geral para as partes. Para Soares, existem várias leituras possíveis de um mesmo texto, ou seja, o processo de leitura se traduz numa interação, numa formulação ativa que o sujeito acaba por produzir.

O contato da criança com a Literatura Infantil se faz necessária, no sentido de se promover encanto e fascinação pelo mundo das palavras escritas. Barros afirma que:

> A importância da Literatura Infantil se dá no momento em que a criança toma contato oralmente com ela, e não somente quando se tornam leitores. Dessa forma, ouvir histórias tem uma importância que vai

> além do prazer. É através dela que a criança pode conhecer coisas novas, para que seja iniciada a construção da linguagem, da oralidade, de ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal. (BARROS, 2013, p. 21)

A criança deve ter contato com a literatura, mesmo antes de ser alfabetizada. Quando o professor conhece a importância do processo da utilização da Literatura na alfabetização, planeja suas aulas por meio de sequências didáticas, garantindo um ensino contextualizado, levando em consideração o nível de maturidade intelectual de seus alunos, levando-os a realizarem inferências, promovendo alfabetização e letramento por meio de suportes literários, garantindo aprendizagem e encantamento pelo mundo das palavras. Sobre alfabetização com Literatura Infantil, Barros relata:

> Entende-se que o trabalho com a Literatura Infantil na escola com crianças em fase de alfabetização, estimula a construção de conhecimentos e transforma o sujeito em cidadão crítico e consciente. Porém deve-se considerar a leitura como meio fundamental para a conscientização e construção de saberes. (BARROS, 2013, p. 45)

Segundo Barros (2013) “a criança é um ser atuante que produz e reproduz cultura.” Portanto, cabe ao professor a habilidade de ouvir atentamente os alunos, compreender seus anseios, medos, expectativas e utilizar-se da fantasia, das Literaturas Infantis, escolher cuidadosamente os textos a serem trabalhados, planejar sequências didáticas motivadoras, promover debates, despertar argumentação dos alunos já nos primeiros anos de alfabetização.

**Metodologia**

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e pesquisa ação. O *lócus* da pesquisa foram as oficinas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e a turma do 2º ano “C”, com 26 alunos na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 16 de Junho em Colorado do Oeste- Rondônia, situada em um bairro residencial da cidade, a escolha se deu pelo fato da escola acima descrita apresentar crescente acessão de qualidade nos indicadores das avaliações internas e externas.

Para a coleta de dados da presente pesquisa, recorreu-se a triangulação: entrevista, questionário e observação dos professores alfabetizadores, registros de aplicação de sequência didatica.

Foram convidados vinte e seis professores alfabetizadores para participarem da pesquisa. Dos quais, vinte concordaram em participar. Os seis sujeitos não participantes alegaram falta de tempo.

Em relação à análise da entrevista e dos questionários, Bardin (2011) julga que a análise do conteúdo se faz na prática. O presente artigo utilizou as três etapas da pesquisa científica mencionadas por Bardin (1977), em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, e por fim, inferência e interpretação.

Para preservar a imagem dos entrevistados utilizou-se números no lugar dos nomes das professoras exemplo: Professora 1, Professora 2, e assim sucessivamente.

**Resultado: Relato de experiência docente envolvendo teoria, prática**

Com o objetivo de elucidar as indagações pertinentes a formação para professores alfabetizadores e apoio do gestor escolar, com foco na elevação dos índices de aprendizagem, iniciou-se as pesquisas realizando entrevistas com docentes participantes nas oficinas de formação oferecidas pelo PNAIC e aplicação de aulas práticas, utilizando sequências didáticas propostas nos encontros de formação, nos meses de fevereiro a junho de 2018.

Os sujeitos entrevistados declaram ter tempo de labor na alfabetização, superior a dez anos. Fato que os auxilia na compreensão do desenvolvimento intelectual do aluno no processo de alfabetização, proporcionando subsídios para o planejamento das aulas com base nas formações continuadas e experiências proporcionadas pelo fazer diário.

Em relação as principais metodologias utilizadas na alfabetização 100% dos entrevistados afirmaram que utilizam a Literatura Infantil para alfabetizar e que tal prática vem sendo incentivada nas formações continuadas oferecidas pelo Ministério da Educação e Cultura e apoiada pelos gestores escolares. A escola em pesquisa conta com laboratório de informática, possui projetor de imagem que possibilita o acesso a veiculação de vídeos, projeção de contos literários que são previamente planejados pelo professor, seguindo os objetivos curriculares.

Em relação ao apoio do gestor escolar nos projetos envolvendo literatura na alfabetização a análise da pesquisa, evidencia-se, que na maioria das vezes o gestor apoia os projetos que abrangem literatura na alfabetização.

Luck caracteriza a função do gestor dentro do contexto escolar:

> A gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. (LUCK 2009, p. 95).

No curso de formação continuado PNAIC (2018) em Colorado do Oeste, foi sugerido ações envolvendo literatura na alfabetização e estas tornaram-se fonte de análise na aplicação em sala de aula.

Libâneo (2010, p. 222) afirma que o planejamento tem grande importância por tratar-se de: “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Seguindo orientações da tutora do PNAIC, realizadas tendo como público alvo professores alfabetizadores das quatro escolas reordenadas no município de Colorado do Oeste no ano de 2018, após realização prática retornaram as oficinas com foco na socialização dos resultados.

A atividade desenvolvida por meio de sequência didática, na turma do 2º ano “C” da escola 16 de Junho, acompanhada pelos pesquisadores foi “A Verdadeira História do Lobo Mal” a qual teve a duração de um mês letivo, envolvendo atividades sequenciais. Durante as aulas, o tema foi desenvolvido de forma interdisciplinar, primeiro foi projetado o vídeo com a história em estudo, registra-se que com foco na oralidade, houve várias interrupções durante a exibição do mesmo, a professora realizava inferência, instigando os alunos a imaginarem a próxima sequência do enredo.

Após exibição do vídeo “A Verdadeira História do Lobo Mal”, nas turmas de alfabetização, pelos professores cursistas, o próximo passo foi a organização de júri

para decidirem se o lobo era bom ou mau, ou seja, culpado ou inocente. Após o desenvolvimento das sequências didáticas, os docentes da retornaram ao grupo de estudo com o relatório das atividades desenvolvidas.

Seguem-se abaixo alguns dos depoimentos dos professores.

> Tentei convencer os alunos que o lobo era bom, mas não houve acordo, foram unanimes em dizer que ele era mal, por mais que eu argumentasse não consegui convencê-los do contrário. (Professor do 1º ano do ensino fundamental I, 2018)

Evidenciou-se que para os alunos do 1ºano, o lobo era mal, e isso era fato inegociável, os professores disseram que este fato ocorreu porque nas casas dos alunos, as famílias haviam contado por diversas vezes a história dos três porquinhos e portanto ele era mal e ponto final.

Magalhães alerta para a importância das relações familiares na formação das crianças:

> A família, as relações afetivas entre seus membros são fortes modelos de aprendizagem para a criança. Assim, os adultos devem procurar saber lidar com seus sentimentos e emoções, pois suas figuras são espelhos de imitação e oposições. Sabe-se que urna ambiente equilibrado afetivamente proporciona as crianças estabilidade emocional. (MAGALHAES, 2001, p.44)

Os alunos do 2º ano, por terem mais vivência escolar, de acordo com os relatos da docentes e aplicação na prática pelos pesquisadores, a realidade foi um pouco diferente. Vejam os depoimentos:

> Direcionei a história para o fato de que o lobo era bom, ele era apenas uma vítima da situação e se o porquinho já estava morto que mal teria em comê-lo, o errado neste caso era desperdiçar comida. E os alunos ficaram convencidos de que ele era bom mesmo. (Professor do 2º ano do ensino fundamental I)

> Desde o início falei que o lobo era mal sim, pois foi o responsável pela morte dos porquinhos, e que em todas as histórias ouvidas até o presente momento, comprovavam o fato. E que os alunos deveriam ler, ouvir e pedir informações na escola com outros funcionários e familiares para confirmarem a versão de que o Lobo era mal. (Professor pesquisador e regente do 2º ano do ensino fundamental I)

Pelo depoimento das docentes e aplicação prática da sequência didática, evidencia-se que os alunos do 2º ano, devido a sua imaturidade, são facilmente

influenciados pela ideologia do professor, não tendo ainda a maturidade para defender um ponto de vista.

Quando o planejamento foi desenvolvido com os alunos do 3º ano, estes responderam de forma divergente das duas primeiras turmas.

> Os alunos defendiam seu ponto de vista, uma parte da sala dizia que ele era bom, o que aconteceu foi uma fatalidade, enquanto a outra parte da turma defendia que ele era mal, sim, pois mesmo havendo uma fatalidade ele poderia ter providenciado um velório digno. Que ao comê-lo prova o mau caráter do lobo e ainda mais se ele estava com fome porque comeu sozinho e não repartiu com os vizinhos ou com a vovozinha, já que ele a amava muito e ainda mais, na verdade suas ações demonstrara que ele apenas queria comer bolo. (Professor do 3º ano do ensino fundamental I)

Os anos de escolarização dos alunos evidenciam que a maturidade surge de forma a garantir a argumentação dos fatos. Para Jean Piaget (in FERREIRA e CALDAS, 1997, p. 13)

> As crianças adquirem conhecimento e o desenvolvem por meio de ações sobre objetos e de experiências cognitivas concretas. Elas contraem o seu desenvolvimento durante as interações com o mundo.

Piaget valida a pesquisa de campo realizada com a turma de alfabetização, uma vez que a mesma confirmou que depende do nível de maturidade o grau de assimilação do novo conhecimento dos alunos.

A estratégia utilizada pelas tutoras do PNAIC, chamou a atenção das professoras cursistas e supervisoras das escolas reordenadas em Colorado do Oeste, para necessidade de considerar os níveis de maturidade discente para sobrepor novos ensinamentos. Frente a tal posicionamento verifica-se que o confronto entre teorias e práticas tem contribuído para a melhoria profissional, ou seja a medida em que compreendem as teorias, reordenam suas ações pedagógicas.

As afirmações das docentes, durante a entrevista confirmam que metodologia é fator muito importante na aplicação das atividades didáticas e pedagógicas, que devem ser levado em conta, as experiências, idade e maturidade dos alunos.

## Considerações Finais

Os dados analisados na presente pesquisa validam a informação de que alguns conteúdos curriculares podem ser utilizados nos três primeiros anos de alfabetização,

desde que a metodologia, os procedimentos didáticos sejam graduados de acordo com o nível de maturidade e conhecimento da turma, de modo a sobrepor conhecimentos.

A literatura infantil é de valor fundamental nos anos de alfabetização para a aprendizagem da língua materna e conteúdos interdisciplinares, nesse sentido, os encaminhamentos da equipe gestora e pedagógica é de suma importância.

As formações continuadas do PNAIC, evidencia alguns direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa entre eles, prevê a introdução, o aprofundamento e a consolidação de diversos conhecimentos e habilidades ao longo do ciclo, para cada ano, o que está previsto em períodos de tempo justapostos. A flexibilidade dos tempos de aprendizagem e a clareza dos objetivos de ensino são, portanto, conjugados de maneira complementar.

Durante o desenvolvimento da pesquisa que resultou no presente artigo, verificou-se que o comprometimento e envolvimento do gestor escolar como motivador das formações continuadas na escola é fator fundamental para dedicação dos docentes e elevação dos índices de qualidade na educação.

É função do gestor, entre outras, motivar a participação dos professores em formações continuadas em serviço, evidenciar que em se tratando de educação deve trilhar caminhos pautados a luz da legislação vigente e autores que fundamentam as teorias expressas nas matrizes curriculares.

**Referências**

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil** – gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

BARBOSA, Andréa Haddad. **Educador e educando: Uma relação compartilhada na construção do conhecimento significativo**. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GOMES, Matheus Daniel Fernando (Org.). Exercitando a reflexão com conversas de professores. Londrina: Grafel, 2005. p. 207-211.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Obra Original 1977.

_____ **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 4ª. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. A **Contribuição da Literatura Infantil no Processo de Aquisição de Leitura**. Monografia. Lins - SP 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu:** Pensamento e Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

COLL, C. PALACIOS, J. e MARCHESI, **A desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escalar**. Porto Alegre: Artes Medicas,1995.

DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003. 2009. Dissertação** (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto.

FERREIRA, Idalina L e CALDAS, Sarah P. S. **Atividades na Pré-escola**. São Paulo: Editora Saraiva,1997.

FULCHINI, Alzeni De Jesus Correia. **Leitura, Escrita e Mediação Pedagógica**: **Um estudo com uma turma do 1° ano do Ensino Fundamental I.** Londrina Paraná 2016, universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, comunicação e artes departamento de educação.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Cecília M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. (Artigo)** Bakhtiniana. São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

RONDÔNIA, Governo do Estado, **Portaria 673/2013/SEDUC/RO**, que dispõe sobre a organização do Ciclo Básico da Aprendizagem -CBA nas escolas da rede pública estadual de ensino de Rondônia.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar – Políticas, Estrutura e Organização**. 9ª ed. São Paulo. Cortez, 2010.

LUCAS, Maria Angélica Olívio Francisco. **Letramento, Alfabetização e Literatura Infantil: Uma Relação Possível e Necessária, X congresso internacional de educação EDUCERE.** Curitiba 2011.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Positivo, Curitiba, 2009.

MAGALHAES, Lucilaine Aparecida. **Maturidade Escolar**. Curitiba. (Monografia). 2001

MARTINS Edson, SPECHELA, Luana Cristine. **A importância do letramento na alfabetização (artigo)** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET – ISSN 2175-1773 Julho de 2012.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

SOARES, Magda**; Letramento e alfabetização: as muitas facetas** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

_____, **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

# GRUPO DE TRABALHOS 14

## Outras Temáticas

Coordenação: prof. Esp. Dirceu Bettiol (DEPED/UNIR/Rolim de Moura)

A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO RECURSO MOBILIZADOR DO **A FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ALUNOS POR MEIO DA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO COM UMA TURMA DE 4º ANO DO EF**

Fernanda Ellen Klein Nordt
Universidade Federal de Rondônia – UNIR/Porto Velho (Curso de Letras/Inglês)

Trata-se de um relato de experiência acerca do estágio de conclusão do Curso Normal, realizado em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da rede Estadual, localizada em Ijuí, região noroeste do Rio Grande do Sul. Conforme a proposta de ensino da escola cada dia da semana era destinado ao desenvolvimento de uma disciplina diferente – motivo pelo qual optei por desenvolver sequências didáticas ao invés de projetos. Na prática de ensino-aprendizagem desenvolvida nessa experiência, procurei lembrar do ponto de vista de Vygotsky (1984), para quem a aprendizagem inclui as relações interpessoais e constitui-se enquanto uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Vygotsky (1991) distingue dois tipos de conceitos: cotidiano e prático (desenvolvidos nas práticas do cotidiano, nas interações sociais); e cientifico (adquiridos pelos processos deliberados de instrução escolar). Vygotsky (1998) também propõe três estágios de Desenvolvimento Genético do Pensamento Conceitual: o primeiro denomina-se pela formação de conjuntos sincréticos, baseados em ligações vagas e subjetivas; o segundo denomina-se pelo pensamento, no qual os objetos são concretos e factuais; e o terceiro denomina-se pela formação de todos os conceitos propriamente ditos, pois a criança agrupa os objetos de uma única forma, já sendo capaz de abstrair regras isoladas. Não podemos desconsiderar que o currículo da Educação Básica não deve conter somente os componentes obrigatórios, mas também deve contemplar os conhecimentos relacionados a normas e valores para que os alunos desenvolvam pensamento crítico e reflexivo sobre o mundo. Outro aspecto que considerei foi a interdisciplinaridade, por meio do estabelecimento de relações entre os Componentes Curriculares. Como no Ensino Fundamental I só há um professor, a interdisciplinaridade ocorre por meio da socialização de conhecimentos entre os educadores e as diferentes áreas do conhecimento. Além disso, é fundamental trazer o ludismo para as aulas, favorecendo a aprendizagem de conteúdos complexos e abstratos, como os de matemática. Apesar da grande utilização no cotidiano, não é com muita facilidade que se aprende/ensine a matemática, portanto, o lúdico pode despertar o interesse do aluno e favorecer a aprendizagem. Ademais, o planejamento prévio das aulas mostrou-se fundamental tendo em vista conduzir o processo ensino-aprendizagem desde o momento inicial de motivação até o momento final de avaliação – entendida enquanto um momento de ponderar avanços, medir dificuldades e refletir sobre formas de superação. Assim, vale destacar que ao avaliar o aluno de forma "negativa" não está sendo dito que a criança não sabe fazer, mas que ainda não desenvolveu aquele conhecimento. A avaliação serve, portanto, para acompanhar o desempenho dos alunos, identificando os níveis de aprendizagem. Para melhor êxito na hora de avaliar, utilizei o anedotário, no qual realizei anotações dos avanços e das atividades feitas – o que auxiliou a desenvolver os pareceres descritivos. Após um semestre inteiro acompanhando e avaliando a turma, percebi o quanto os alunos "cresceram", não somente quanto à aprendizagem de conteúdos curriculares, mas enquanto sujeitos. Destaco que durante o estágio priorizei o ensino de conteúdos atitudinais capazes de contribuir para a formação cidadã dos alunos, a exemplo da

questão do lápis “cor de pele”. Minha principal meta do estágio foi atingida, qual seja: transformar, de forma positiva, a vida dos alunos.

# A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA BIBLIOTECA ESCOLAR: ACESSO OU IMPEDIMENTO PARA FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES?

**Aldineia Souza do Nascimento Reis**[1]
aldineiareispvh@gmail.com

**Priscila Brenha Abreu dos Santos**
pri.brenha@gmail.com

**Jussara Santos Pimenta**[2]
jussara.pimenta@unir.br

## RESUMO

O presente trabalho apresenta parte da pesquisa feita pelo Grupo de Pesquisa Interdisciplinar História e Memória - MINEMOS - da Universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho. A pesquisa se deu nos anos 2016 a 2017 em 47 de 72 escolas estaduais da capital de Rondônia e ainda se encontra em andamento, com abordagem quanti-qualitativa, onde foi utilizado um questionário voltadas para a direção da escola e 42 para os profissionais responsáveis pela biblioteca da instituição para levantar dados como: o número real de bibliotecas, acervo, espaço, formação dos profissionais responsáveis pela biblioteca, entre outras, das quais abordaremos somente ao que tange a formação dos profissionais alocados na mesma, fazendo uma análise de como essa formação concorre ou impede a formação de novos leitores, não leitores que leiam por obrigação, mas que leiam por prazer. Com o levantamento dos dados foi possível observar que os profissionais que atuam nas bibliotecas escolares não estão capacitados para tal função. São profissionais que estão em período de readaptação por algum problema de saúde e em vésperas da aposentadoria. Algumas escolas sequer dispõem desse profissional para agilizar o trabalho na biblioteca. Esta ainda é vista por muitos gestores e profissionais como um local de “descanso”, então os profissionais sob a sua responsabilidade são remanejados, até que se recuperem ou são profissionais em desvio de função. Muitos sequer tiveram em sua formação disciplinas que discutissem a questão da leitura, como aqueles licenciados em Física, Matemática, Biologia, Educação Física, e outras licenciaturas. Os resultados foram desoladores no que diz respeito a projetos de incentivo à leitura nas bibliotecas existentes, como também o espaço destinado para tal, muitas vezes improvisado e com pessoal não capacitado para atuar nas BEs. Foi possível perceber que mesmo os que declaram fazer algum projeto de leitura se deparam com dificuldades como: o envolvimento dos gestores e professores da escola, entre outras adversidades.

**Palavras-chave:** Formação profissional. Formação de novos leitores. Articulação sala de aula/biblioteca.

[1]Graduandas em Pedagogia, membro do grupo MINEMOS e bolsistas pela FAPERO.

[2]Docente do Departamento de Educação, líder do grupo de pesquisa MINEMOS.

## A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA BIBLIOTECA ESCOLAR: ACESSO OU IMPEDIMENTO PARA FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES?

A biblioteca escolar se constitui como uma ferramenta na escola para incentivar a leitura, fato que deve acontecer desde a educação infantil. Mesmo que as crianças não saibam ler, ouvir historinhas aguça sua vontade pela leitura, pois "a formação do leitor não se dá apenas no contato com os livros. O ato de narrar histórias fomenta a construção de imagens mentais [...]" (SILVA, ASSIS, GOMES, 2016). Também deve-se levar em consideração que muitas crianças só terão contato com o livro na escola. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, v. 2, p. 58), a biblioteca escolar é entendida como "a primeira condição favorável para a formação de bons leitores". E ainda:

> [...] a biblioteca é um espaço apto a influenciar o gosto pela leitura. Recomendando que ela seja um local de fácil acesso aos livros e materiais disponíveis, o documento sugere que a escola estimule o desejo de se frequentar esse espaço, contribuindo, dessa forma para desenvolver o apreço pelo ato de ler (BRASIL, 2001).

Por isso o educador tem um papel fundamental na motivação para o hábito da leitura. O primeiro passo é entender esse espaço tão importante quanto a sala de aula e também a atuação do profissional que cuida do mesmo, que precisa estar engajado no projeto de incentivo à leitura, pois é na escola que a criança terá sua primeira experiência com o mundo letrado. A formação desses profissionais é um dado relevante para o sucesso ou insucesso de uma biblioteca escolar, uma vez que é ele quem organiza e planeja o espaço e as ações necessárias para oferecer informação à comunidade escolar. Se o seu trabalho da biblioteca escolar é competente, proporciona um impacto positivo na formação de novos leitores.

## OBJETIVOS E MÉTODOS

Na perspectiva de entender como se dá a articulação entre o aluno, professor e biblioteca escolar o Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação História e Memória

- MNEMOS - da Universidade Federal de Rondônia, procurou investigar as bibliotecas das escolas estaduais e municipais de Porto Velho-RO e como estão sendo tratadas as políticas de incentivo à leitura nas mesmas, buscando saber sobre o acervo, as condições do ambiente, quem cuida das bibliotecas e como se articulam com o trabalho nas salas de aula e demais ambientes escolares, bem como a formação dos profissionais que atuam nesse espaço, elemento abordado neste trabalho, pois entendemos que o profissional responsável por esse ambiente tem tanta importância, quanto o professor em sala de aula, pois pode influenciar ou não no hábito de ler dos alunos, algo ainda sem a necessária importância no Brasil.

O trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa se deu em três fases: o de formulação do instrumental de pesquisa, a coleta de dados nas escolas e a tabulação dos resultados. A terceira fase nos trouxe até o presente momento, resultados de um universo de 47 escolas, localizadas na zona urbana do município. A pesquisa se desenvolveu por meio de estudos bibliográficos e questionários divididos em duas partes, sendo a primeira parte de A ao O voltado para a instituição e a segunda parte com 42 questões voltadas para o funcionário da biblioteca.

## RESULTADOS

A pesquisa teve início em 2016 e ainda está em andamento, no entanto, pode-se investigar até o momento que nas 47 escolas visitadas, 42 possuem bibliotecas, sendo que 25 delas contam também com sala de leitura. Partindo para o tema em questão neste trabalho, procuramos verificar a formação desses profissionais que atendem as BEs acima mencionadas. Foi possível perceber que as licenciaturas equivalem a 85% das ocupações dos cargos, 5% são profissionais de nível médio e fundamental com curso técnico em alguma área e 5% com outras formações tais como: pós-graduação em Gestão Educacional, Administração, Magistério e Direito (bacharel). Fato curioso é que mesmo sendo profissionais remanejados, muitos já estão há mais de 5 anos alocados nessas bibliotecas. O mínimo de tempo de serviço encontrado foi de 7 meses de trabalho no local, porém sabe-se pelo histórico que vão permanecer por mais tempo. Outro fato constatado é que não está fora dos padrões da maioria das bibliotecas das escolas brasileiras. Segundo Silva (1997):

> A maioria das escolas públicas brasileiras não possui biblioteca e as que possuem estão em estado calamitoso de funcionamento, seja em nível de organização, seja em nível de atualização de acervos. Esta

> aberração é complementada por uma distorção completa das funções da bibliotecária dentro da escola, pois geralmente a biblioteca é conduzida e controlada não por uma especialista, mas por uma professora em fase de se aposentar (p. 53).

Esse quadro se apresenta em muitas BEs do Estado de Rondônia, por isso constata-se que a falta de organização e de projetos de incentivo à leitura está muito ligada à falta de profissionais qualificados para atuar em tal lugar, dentre outros problemas e adversidades que as instituições e os profissionais nelas alocados precisam enfrentar.

## DISCUSSÃO

O índice até o momento nos mostra que 52% das bibliotecas não possuem nenhum projeto de incentivo à leitura, 17% tentam fazer algum projeto de incentivo, muitos deles inclusive oferecendo algum brinde para quem ler mais livros durante o mês. Mesmo assim a procura, segundo relatos dos responsáveis, é muito baixa, mesmo que as bibliotecas estejam abertas no intervalo. Foi visto que 62% das bibliotecas abrem no horário de intervalo e 18% das bibliotecas não abrem no intervalo, 40% delas possuem acervo diversificado e atualizado, recebidos do programa PNBE, atualmente extinto.

O entendimento feito sobre o profissional responsável pelo espaço pode ser um limitador no que diz respeito ao incentivo, pois se não estiverem engajados a trabalhar juntamente com os professores a serem incentivadores no hábito da leitura, não estarão cumprindo com seu dever de educador, pois a maioria são professores formados e sabedores das dificuldades existentes em sala de aula no que diz respeito a leitura.

É preciso a atuação de profissionais adaptados e com formação adequada para trabalhar na BE para que quando o aluno procurar o local possam ser bem atendidos em um ambiente organizado e de fácil acesso, sobretudo, pessoas que gostem de estar naquele lugar, para ajudar e não desmotivar o educando na procura. Segundo Silva (2011), o interesse do aluno pelo livro está ligado diretamente ao entusiasmo do mediador que está na biblioteca no momento da busca.

> Quando chegamos a uma biblioteca, primeiramente somos atendidos pelo bibliotecário. Esse atendimento é muito importante, pois um desinteresse por parte dele faz com que o usuário fique frustrado,

> desista de pegar na estante o livro que deseja ou até mesmo nunca mais volte a essa biblioteca (SILVA, 2011, p. 28).

Sobre a questão dos programas de incentivo à leitura desenvolvidos pelas bibliotecas escolares para incentivar a formação de leitores, encontramos nos Parâmetros Curriculares a seguinte informação:

> É fundamental para o desenvolvimento de um programa de leitura eficiente, que forme leitores competentes e não leitores que leiam apenas esporadicamente. Entende que a biblioteca é um espaço apto a influenciar o gosto pela leitura. Recomendando que ela seja um local de fácil acesso aos livros e materiais disponíveis, o documento sugere que a escola estimule o desejo de se frequentar esse espaço, contribuindo, dessa forma para desenvolver o apreço pelo ato de ler (BRASIL, 2001).

Muitos alunos ao se depararem com alguém que demonstre pouco ou nenhum interesse em ajudar a encontrar o que precisa ou o que quer, desiste, e dificilmente retorna ao local visitado. Com o desinteresse causado, como esperar que se torne um leitor assíduo? Será no mínimo um aluno que vai ler por obrigação e isso repercutirá mais adiante na sua formação educacional, pois continuarão sendo alunos que não terão o prazer desenvolvido para leitura e sim por obrigação. Outro fator é o espaço, quando as BEs estão presentes nas instituições, as salas que abrigam as bibliotecas são adaptadas, improvisadas e pequenas e foram encontradas poucas práticas sendo realizadas pelos profissionais que nelas atuam. Desta forma, ficou estabelecido como ponto de partida o levantamento das concepções e práticas que norteiam os usuários da biblioteca escolar e de que forma se dá o envolvimento entre escola e a comunidade. Considerando assim, que investigar o lugar das bibliotecas nos espaços escolares do município de Porto Velho é relevante e necessário, pois é uma forma de despertar nas instituições e nas autoridades competentes a importância desse espaço para o melhoramento da qualidade da educação. A biblioteca escolar segundo Fragoso (2006):

> Longe de constituir mero depósito de livros, a biblioteca escolar é um centro ativo de aprendizagem. Nunca deve ser vista como mero apêndice das unidades escolares, mas como núcleo ligado ao pedagógico. A biblioteca trabalha com os educadores e não para eles ou deles isolados. Integrada à comunidade escolar, a biblioteca proporcionará a seu público leitor uma convivência harmoniosa com o mundo das ideias e da informação (FRAGOSO, 2006, p. 01).

Desta forma, pretende-se encontrar possíveis mecanismos que possam estreitar a relação entre biblioteca e a sala de aula, atividades que possam promover

a integração entre os espaços do saber. Para tanto, no mapeamento inicialmente realizado até o momento, percebe-se que há um longo caminho a percorrer, que para sua otimização se faz necessária uma desconstrução de paradigmas e rótulos atribuídos à biblioteca escolar, assim como a predisposição dos profissionais engajados na escola como elementos de transformação social e, não obstante, atribuir à biblioteca o papel ao qual se destina, como importante ferramenta do saber.

## A FORMAÇÃO INADEQUADA PODE IMPEDIR NO HÁBITO DE LER

As ações que ficaram claramente evidenciadas, é que existe uma carência na realização de atividades e projetos contínuos que desenvolvam o incentivo à leitura e a promoção de trabalhos pedagógicos no espaço destinado a biblioteca. Estudos realizados sobre o assunto, no decorrer deste processo, apontam que a biblioteca escolar só se tornará um mecanismo de articulação à sala de aula, quando esta se tornar atrativa ao público do seu entorno e ter profissionais com formação específica para atuar na área e disposição para implementação de ações pedagógicas a curto e longo prazo. A partir desta concepção, Zabala (1998) afirma que “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação ao processo de ensinar e aprender” (p. 27).

> Pesquisas recentes relacionadas à educação mostram que bibliotecas escolares de diversos países têm hoje papel que vai muito além de um espaço de promoção de leitura; elas são, principalmente, espaços de aprendizagem. Mas tal espaço deve ser adequado a esse propósito, e os bibliotecários precisam realizar ações mais efetivas na orientação dos estudantes, assim como no aperfeiçoamento de práticas escolares dentro das bibliotecas (CAMPELLO, 2012, p. 7).

Portanto, se faz necessário compreender o perfil dos profissionais atuantes nas bibliotecas escolares. Sabe-se que estes profissionais são em sua maioria professores readaptados que conhecem a realidade da sala de aula e ainda assim, não promovem nenhuma articulação entre biblioteca e sala de aula. Até o presente momento, no segmento da pesquisa realizada, foi possível diagnosticar que não há nenhuma política de capacitação específica aos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares estaduais do Estado de Rondônia. Por isso a falta da articulação entre a sala de aula e a biblioteca, afinal não são direcionados para estes profissionais, metodologias ou diferentes formas de aprendizagem.

Percebe-se que o bibliotecário escolar é um mediador de informações entre alunos e suas necessidades e, acima de tudo, permite que esses alunos construam conhecimento por meio de sua mediação, reconhece-se nessa relação, a possibilidade de atuação também do professor, elemento fundamental nos processos de formação social e aprendizagem dos alunos.

> Biblioteca e escola devem se unir para alcançar a mesma finalidade: aguçar o pensamento crítico e criativo do aluno. O bibliotecário ou professor, ao desenvolverem um trabalho voltado ao ensino que não esteja somente atrelado a grade curricular ou a medidas avaliativas, agindo de forma mediadora e buscando interagir de maneira a propiciar aos alunos um conhecimento além do adquirido em sala de aula, faz com que seu trabalho passe a ser reconhecido, bem como contribui de forma significativa com o meio educativo e social (FERREIRA, 2016, p. 6-7).

Nesse contexto, destacam-se a importância da mediação da informação e pedagógica como relevante mecanismo na articulação para melhor aproveitamento no processo educativo voltado para aprendizagem. A partir da experiência por meio das visitas realizadas nas escolas, ficou evidente que a instituição escolar ainda não desenvolve de forma efetiva o papel fundamental na formação intelectual dos alunos e que os espaços escolares são mal utilizados para este processo de formação. Isso provoca imenso prejuízo às práticas educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados da pesquisa realizada, pode-se ter uma base de como tem sido vistas as bibliotecas das escolas estaduais de Porto Velho-RO, como um local de guarda e conservação de documentos, em especial o livro, com acesso restrito à pesquisa quando são orientados pelo professor da sala de aula.

Após a avaliação destes elementos ficou evidente a falta de estrutura, investimento e interesse material e humano em desempenhar atividades e executá-las dentro destes espaços. Diante deste fato, (FILHO, 1946, p. 4) nos coloca diante do papel que as bibliotecas deveriam exercer e que na prática esta ação não é concebida:

> Ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto. Começa a compreensão destas ideias, felizmente, a vigorar entre nós. Certas bibliotecas escolares se

> modernizam, e passam a funcionar de forma menos ineficiente. Outras ensaiam orientar os leitores, sugerir-lhes trabalhos, proporcionar-lhes melhores recursos de organização" (LOURENÇO FILHO, 1946, p. 4).

Aponta-se grande valia as bibliotecas escolares, porém não são construídas pontes de interlocução do saber. O papel atribuído à biblioteca é carregado de estigmas e limitações e a partir da pesquisa feita, constatou-se uma ineficiência em transformar essa realidade, seja por falta de qualificação adequada, seja pelas condições estruturais apresentadas. O fato é que este espaço vai muito além da obtenção de livros ou realização de pesquisas aleatórias. Paulo Freire (2000) afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. E por isso é imprescindível a promoção do envolvimento e a importância da cooperação das bibliotecas escolares nos trabalhos da sala de aula, sem as quais essa leitura ampla do mundo não se efetiva.

Isso se deve à falta de preparo dos profissionais alocados nas bibliotecas escolares do município, entretanto, muitos querem mudar essa concepção, mas sem a formação ou capacitação necessária será impossível, se deparam com problemas que começam pela gestão e termina nos órgãos responsáveis pela educação, conclui-se desta forma que são necessários investimentos tanto nos aspectos relacionados à capacitação do profissionais atuantes nas bibliotecas, quanto na contratação de profissionais com a devida formação para atuar em bibliotecas, neste caso, os bibliotecários, pois a situação encontrada em relação aos responsáveis pelas bibliotecas escolares se configura de forma incerta, uma vez que os profissionais que atuam neste espaço não são qualificados para efetuarem um atendimento e um trabalho na conservação e organização nem como mediadores no processo de dinamização e pesquisa que auxilia no ensino e na aprendizagem.

Tal situação, nos traz indagações e certezas. Indagações do tipo: como podem estimular o indivíduo a desenvolver gosto pela leitura? E a certeza de que enquanto não mudar esse quadro dificilmente teremos alunos interessados em desenvolver tais práticas. Para mudar é necessário um olhar prospectivo para a biblioteca escolar, dando o valor que ela tem na busca em fazer um educando cidadão de fato e de direito.

Todavia vimos que a BE tem sido vista com outro olhar, sedimentado com a criação da Lei 12.244/10 que rege as bibliotecas de todas as instituições públicas, o

que nos mantêm esperançosos na busca de novos leitores e que leiam por prazer, não por obrigação, sendo necessário somente, políticas públicas para se cobrar o cumprimento da mesma.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 3.ed. v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12 244, de 24 de maio de 2010,** que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no País.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar**: Conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERREIRA, Edson Silva; Neto, João A. dos Santos. Mediação da informação e mediação pedagógica na pesquisa escolar. **Biblioteca Escolar em Revista**. Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2016

FILHO, Lourenço. **A margem dos pareceres de Rui sobre o ensino**. Niterói- RJ: Imprensa Nacional, 1946.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, K. P. F. ASSIS, Adriene Maria. R. B. GOMES, Tâmara. M. da S. **O papel da biblioteca escolar no ciclo de Alfabetização:** uma análise a partir do olhar de Professoras do ensino fundamental. 2016.

SILVA, Ezequiel T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: mercado aberto, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar / Antoni Zabala; tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

# CONHECIMENTO FORMAL: UMA CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Débora Priscila Costa Ferreira[8]

Jorge Rodrigues da Silva[9]

Sirley Leite Freitas[10]

## RESUMO

O artigo apresenta, a partir de uma análise bibliográfica, uma abordagem da atividade de estudo partindo dos pressupostos da teoria histórico-cultural, cuja contribuição se evidencia na compreensão das relações entre educação e ensino e o desenvolvimento psíquico humano. O objetivo desse artigo é elucidar a relevância da atividade de estudo como recurso mobilizador do conhecimento no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa possibilitam compreender quais são os recursos que, utilizados pelo educador, podem contribuir para a vinculação do aprendiz com uma forma superior de produção de conhecimento, dinâmica imprescindível para a formação do ser social protagonista do processo de ensino-aprendizagem. O que se constata é a exigência de transformações na organização e intencionalidade do processo de escolarização, destacando-se a ocorrência da aprendizagem como dependente do sentido que esta tem para o sujeito, o que requer a atenção do educador no planejamento da atividade de estudo proposta.

**Palavras-chave:** Teoria histórico-cultural. Conhecimento formal. Atividade de estudo.

## Introdução

Apropriar-se do conhecimento é uma atividade complexa que requer do ser humano métodos diferenciados, por sua vez, eficazes, conforme a natureza do conhecimento e as próprias capacidades do aprendiz.

Mais aprimorado que os outros tipos de conhecimento por abranger noções e conceitos consagrados no âmbito da ciência e, consequentemente, mais complexo devido o nível dos conceitos estabelecidos, o conhecimento formal, ou escolar, requer que o ser humano realize atividades específicas. Ensinar tais atividades é uma das

[8] Acadêmica de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, Campus Cacoal. E-mail: debora.yrs@gmail.com
[9] Acadêmico de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, Campus Cacoal. E-mail: Jorge.yrf@gmail.com
[10] Mestra em educação escolar (UNIR) e professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, Campus Cacoal. E-mail: sirley.freitas@ifro.edu.br

funções da instituição escolar. Todavia, são muitos os impasses evidenciados na apropriação de saberes pelos alunos.

> Muitas vezes os/as professores/as pensam que a prática da educação formal, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, se resume a transmitir conhecimento. Em contrapartida, aprender significa ir acumulando, através da memorização e da repetição, algo que o professor diz, transmite. Hoje em dia, essa prática mais tradicional já tem sido problematizada e observamos um avanço em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas. (GOULART, 2010, p. 71).

É preciso considerar que a aprendizagem vai além da memorização de fatos e, nessa perspectiva, tudo o que se aprende necessita ter significado e sentido. “É preciso que os alunos tenham acesso ao conhecimento sistematizado para que possam pensar sobre ele, discuti-lo, refutá-lo e reconstruí-lo, tornando-o seu” (GOULART, 2010, p. 71).

Nesse cenário, a escola poderá ampliar a experiência humana, assegurando a formação de pessoas com ferramentas mais desenvolvidas, que lhes possibilitem planejar e organizar ações na vida cotidiana. Para tanto, deve garantir aos alunos o envolvimento em atividades específicas que melhor os conduzam ao conhecimento formal, também conhecido como conhecimento científico. Chamamos essas atividades de atividades de estudo, cujo objetivo é o “domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que sustentam os modos de ação, isto é, o domínio dos princípios de ação” (REPKIN, 2014, p. 93).

Diante do exposto, é fundamental compreender os elementos e a estrutura da atividade de estudo, bem como sua estreita relação com a atuação docente e de que forma se constitui como base da aprendizagem escolar. Daí a justificativa em abordar a atividade de estudo como recurso mobilizador do conhecimento formal tendo como referência a teoria histórico-cultural.

**Metodologia**

A partir de discussões ocorridas nas aulas da disciplina de Psicologia da Educação, no terceiro período do curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO/Campus Cacoal,

surgiu a necessidade de pesquisar as teorias da psicologia da aprendizagem e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de trabalhar esta temática, foi elaborado um projeto de pesquisa do qual surgiu como recorte o presente artigo. Neste, tivemos como foco explorar a atividade de estudo preconizada pela teoria histórico-cultural.

Em termos metodológicos, o texto foi elaborado por meio da sintetização de ideias coletadas por meio de pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos publicados em sites acadêmicos.

**Teoria histórico-cultural e a construção do homem**

Os processos de desenvolvimento e aprendizagem passam por recorrentes discussões e constituem grande parte da preocupação de estudiosos empenhados em explicar o fenômeno da educação. Apesar dos esforços em se produzir uma teoria explicativa, algumas ideias do fenômeno da aprendizagem ainda se encontram fundadas no senso comum, sendo esses elementos reunidos e transformados pela abordagem histórico-cultural numa tentativa de esclarecer esses processos em sua complexidade (GOULART, 2010).

Segundo Goulart (2010, p. 52):

> Para a abordagem histórico-cultural, o ser humano nasce em um meio sócio-histórico que o constitui. Desde seu nascimento, a partir de suas relações com o outro, a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Segundo esse grupo de pesquisadores, aprendemos a ser homens fazendo parte de uma cultura humana.

Dessa forma, é possível considerar que o ser humano não nasce humano, mas aprende a sê-lo por meio de suas interações com o outro, integrante das gerações anteriores, e com a cultura a que tem acesso no momento histórico em que vive.

Para Mello (2004), a teoria histórico-cultural constituiu-se como uma vertente da psicologia que se desenvolveu na União Soviética, no início do século XX, cujos representantes partiam do pressuposto de que o homem é um ser social e que, havendo condições adequadas de vida e educação, as crianças desenvolveriam intensamente, e desde os primeiros anos de vida, diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas e passariam a formar ideias, sentimentos, hábitos morais e traços de personalidade até então julgados impossíveis.

Nesse contexto, é fundamental a comunicação, de uma geração para outra, de conhecimentos, aptidões e habilidades desenvolvidos no decorrer da história, o que, nas palavras de Mello (2004, p. 137), “só se tornou possível devido a uma forma de atividade absolutamente própria dos homens: a criação de objetos externos da cultura – dos instrumentos de trabalho, as máquinas, a arte”.

É a construção desses objetos que vai possibilitar ao homem o desenvolvimento de aptidões, habilidades e capacidades necessárias à sua utilização. E, à cada nova geração, tais objetos são aperfeiçoados ou novos são criados conforme as necessidades que surgem naquele momento histórico vivenciado. Como fundamenta Mello (2004, p. 138):

> Dessa forma, diferentemente dos filhotes dos outros animais, cada nova geração de seres humanos não nasce para repetir as aptidões da espécie, mas para aprender as aptidões necessárias a utilização da cultura no mundo e no momento histórico em que vive. Assim, a medida que aprende a utilizar a cultura, a criança vai acumulando experiências em conjunto com as outras pessoas com quem vive e vai criando sua inteligência e sua personalidade.

Logo, de acordo com a teoria histórico-cultural acerca da concepção do ser humano, o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem, e depende de um mediador. Sendo assim, a criança só se apropria das aptidões cristalizadas nos objetos da cultura quando ela aprende a realizar a atividade adequada para o qual o objeto foi criado. Esse processo, por sua vez, pode ser intencional, quando alguém mais experiente tem a intenção evidente de ensinar, ou espontâneo, sem intenção explícita de ensinar, por meio da observação, por exemplo. De uma forma ou de outra, trata-se de um processo de educação (MELLO, 2004).

A história, portanto, é construída pela transmissão de gerações para gerações da cultura humana e é nesse meio de interação que o homem se constitui como ser social. Por conseguinte, sem esse grupo ele não tem com quem aprender, não se desenvolve, não se torna humano.

**Educação, aprendizagem e desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural**

A forma como a teoria histórico-cultural trata da compreensão e desenvolvimento do homem irá servir de base para a abordagem que essa teoria faz da questão educacional.

Para Mello (2004, p. 140):

> Uma vez que a teoria concebe todo o processo de desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas como um processo de educação, suas investigações envolvem sempre contribuições para refletirmos sobre o processo educativo, de um modo geral, e a pratica pedagógica escolar, em especial.

De acordo com a teoria histórico-cultural, cabe à educação assegurar a criação de aptidões nas novas gerações. Para isso, é preciso que existam condições adequadas que possibilitem o acesso desses indivíduos à cultura acumulada historicamente e, nesse processo, educadores, não somente compreendidos como os professores, mas como os pais, as gerações adultas e parceiros mais experientes, desempenham papel fundamental, visto que as crianças ainda não têm condições de compreender sozinhas as conquistas da cultura humana. (MELLO, 2004).

> Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social - e só pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las. (MELLO, 2004, p. 140).

Consequentemente, inicia-se o processo de internalização que, segundo Goulart (2010, p. 56):

> [...] é um processo pelo qual o que está externo ao indivíduo (ações, reflexões), entre as pessoas (em um nível **interpsicológico**), se transforma em algo interno (conceitos, compreensão de si e do mundo), dentro da pessoa (em um nível **intrapsicológico).** (Grifos do autor)

Nesse sentido, é preciso que as funções psíquicas humanas, antes de internalizadas, sejam vivenciadas nas relações entre as pessoas, inicialmente por meio de atividades, para depois se constituírem em atividades internas, visto que não se desenvolvem naturalmente.

Consequentemente, Mello (2004, p. 141) aponta:

> Se a apropriação da linguagem oral, do pensamento, da memória, da linguagem escrita e do cálculo resulta de um processo de internalização de processos externos, então a ação do educador é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo.

> O educador não é, pois, um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria.

Vale ressaltar que essa reprodução está associada às qualidades humanas criadas ao longo da história. E, para garantir a apropriação dessas qualidades, os educadores precisam identificar quais os elementos da cultura que devem ser compreendidos pelas pela criança e a forma mais adequada, de modo que possam desenvolvem o máximo de aptidões, capacidades e habilidades das gerações anteriores (MELLO, 2004).

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade seria externamente motivado, isto é, resultado da aprendizagem. Dessa forma:

> As relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo no nascimento. Em outras palavras, para a teoria histórico-cultural, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. (MELLO, 2004, p. 142).

Logo, se a aprendizagem é tão relevante, uma vez que impulsiona o progresso humano, faz-se necessário compreender em que condições ela ocorre e o papel do educador nesse processo.

De acordo com Mello (2004), aos estudar as formas tradicionais de avaliação do desenvolvimento psíquico, ou seja, do desenvolvimento de funções como a linguagem, o cálculo, o pensamento, a memória, o controle da conduta, Vygotsky percebeu que utilizava- se apenas aquilo que a criança era capaz de fazer de forma independente. Todavia, também constatou que havia outro indicador que precisava ser considerado: o desenvolvimento real já alcançado pela criança.

Essa forma de pensar fez com que estabelecesse dois níveis ou zonas de desenvolvimento:

> • O nível de **desenvolvimento real**, que são aquelas atividades ou tarefas que a pessoa é capaz de realizar sozinha;
>
> • O nível de **desenvolvimento proximal**, que são aquelas atividades ou tarefas que a pessoa é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente. (GOULART, 2010, p. 58, grifos do autor).

Assim, conforme menciona Mello (2004), ao fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente algo que ainda não é capaz de fazer sozinha, a criança se habilita para, futuramente, fazê-lo sozinha. Por conseguinte, é na zona de desenvolvimento proximal que o ensino deve incidir para que ocorra a aprendizagem.

> Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança: o educador não deve fazer as atividades pela nem para a criança, mas com ela, atuando como parceiro mais experiente, não no lugar da criança. Quando a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais. (MELLO, 2004, p. 144).

Diante do exposto, é possível afirmar que o papel da escola é orientar e coordenar o trabalho educativo para etapas do desenvolvimento que ainda não foram atingidos pela criança, posto que, “se ensinarmos à criança aquilo que ela já sabe, não haverá aprendizagem, nem desenvolvimento” (MELLO, 2004, p. 144). Entretanto, é preciso considerar outros fatores que irão influenciar esse processo de aprendizagem, denominados pela teoria histórico-cultural como períodos sensitivos.

> Quando observamos as crianças pequenas, percebemos que cada idade se distingue por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes tipos de ensino ou de influência dos adultos. A existência desses períodos sensitivos se explica pelo fato de que o ensino influencia principalmente aquelas qualidades que estão em processo de formação. (MELLO, 2004, p. 146).

Desse modo, em cada etapa do desenvolvimento a criança recorre a um tipo de atividade que lhe permite a ampliação de suas qualidades humanas, e, segundo Mello (2004), será partir da entrada na escola que o estudo passa a ser a atividade principal. “Isso significa dizer que é pela atividade de estudo que a criança mais amplia seu conhecimento sobre o mundo, mais é levada a pensar e reorganizar o que pensa e melhor compreende as relações sociais” (MELLO, 2004, p. 147). Daí a necessidade de conhecer as características desse tipo de atividade.

## Atividade de Estudo: a base da organização do ensino

Para compreender o que vem a ser atividade de estudo, é relevante partir da análise do conceito mais geral de atividade:

> O conceito filosófico-pedagógico de atividade significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original desta transformação é o trabalho. Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem — são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal — a transformação criativa da realidade, e ao final também do próprio homem. (DAVIDOV, 1999, p. 01).

Davidov (1999) também afirma que uma das particularidades da atividade é que ela sempre apresenta um caráter de objeto evidente ou não, todos os seus elementos têm um ou outro conteúdo de objeto, e ela própria está obrigatoriamente destinada ao desenvolvimento inovador de um produto material ou espiritual determinado.

Assim sendo, o uso consciente da palavra atividade em determinado evento exige o reconhecimento do propósito de seus componentes e o propósito de seu produto final, de forma que haja transformação material ou espiritual. Caso contrário, o termo será empregado erroneamente.

Tais concepções se referem diretamente a atividade de estudo direcionada ao aluno do ambiente escolar. Como evidencia Davidov (1999, p. 01):

> Em primeiro lugar, ela contém todos os componentes enumerados do conceito geral de atividade. Em segundo lugar, estes componentes têm um conteúdo de objeto específico, que os distingue de qualquer outra atividade (por exemplo, da atividade de jogo ou de trabalho). Em terceiro, na atividade de estudo é obrigatório que haja o princípio criativo ou transformador. Se nas atividades dos alunos em sala de aula que realmente observamos não houver os elementos citados, então estes alunos ou não estão de todo realizando a atividade de estudo propriamente dita, ou a estão realizando em uma forma muito incompleta (é preciso dizer que semelhante situação se observa com frequência nas escolas).

Portanto, o estudo escolar, quando organizado de forma específica e correta, se constitui em atividade de estudo. Para atingir esse patamar, essa organização deve considerar que:

> A criança assimila um certo material sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade e motivação interior para tal assimilação. Ademais, isto está relacionado com uma transformação do material assimilado e desta forma com a obtenção de um novo produto espiritual, ou seja, de conhecimento deste material. Sem isto não há uma plena atividade humana. (DAVIDOV, 1999, p. 02).

Logo, as necessidades e os motivos educacionais que levam a criança a assimilar o material que lhe é dado é que irão conduzi-la ao conhecimento. Essa necessidade, aqui mencionada, segundo Davidov (1999, p. 03) "vem a ser a necessidade que o aluno da escola tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações".

Na concepção de Davidov (1993), os conhecimentos sobre a interligação do essencial-geral e do particular, na lógica, são denominados teóricos. E a busca da criança por ensinamento é exatamente motivada pela obtenção de conhecimento sobre o geral no objeto, ou seja, conhecimentos teóricos sobre algo por meio da experimentação com o objeto.

A intenção é destacar quanto a possibilidade de ensinar os modos de ação, mas também os seus princípios, de modo que o sujeito dessa ação possa ser transformado em sua forma de agir a partir de novos conceitos. Como define Santana (2016, p. 450):

> É necessário que a Atividade de Estudo, intencionalmente organizada, proporcione momentos em que os princípios, as propriedades externas e internas do objeto de estudo sejam discutidos e refletidos coletivamente, para que se tornem elementos constituintes da consciência dos sujeitos envolvidos na referida atividade.

Dado esse conjunto de possibilidades, a atividade de estudo deve servir de forma básica para o planejamento do ensino. Nessa perspectiva, sua organização deve prever certas particularidades. Como descreve Davidov (1999, p. 4):

> Antes de tudo esta é uma organização do processo de estudo-educativo, que se realiza com base na necessidade dos próprios alunos de dominar as riquezas espirituais das pessoas (estão entre essas riquezas por exemplo a capacidade de convivência com o uso dos valores morais e as normas do direito). A correta organização da atividade de estudo começa com a formação gradual, porém constante desta necessidade no aluno. Sem esta necessidade — seu principal

> componente — ela simplesmente não pode existir (a questão sobre como criar no aluno essa necessidade requer uma conversa especial).

Por conseguinte, não se deve forçar um aluno a realizar uma atividade de estudo. Ele deve sentir a necessidade de realizá-la. É preciso assegurar o caráter criativo da atividade de estudo, considerado fundamental uma vez que, segundo Hedegaard e Chaiklin (2005), tarefas apropriadas e criativas tem influência sobre os motivos dos alunos para a aprendizagem, auxiliando-os a relacionar sua experiência sociocultural e práticas do seu dia-a-dia com o conhecimento teórico-cientifico dos objetos.

Não basta à criança o fazer por fazer. A aprendizagem dos conteúdos escolares precisa ter determinado sentido para os estudantes. Leontiev (1983) analisa o aprendizado consciente da criança em relação ao material didático, e enfatiza que ela só conscientiza o material para o qual sua atenção foi atraída. Consequentemente, não necessários métodos de ensino que superem as atividades artificiais.

Partindo dessa análise, Asbahr (2014, p. 271) comenta:

> O que garante a conscientização daquilo que foi estudado é o sentido que têm as ações de estudo para o estudante, e para que a ação tenha sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo da atividade. Isto significa que a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ocupam um lugar na sua vida real, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações.

É sob essa consideração que o professor pode orientar suas ações. Não deve se limitar a compreensão do aluno como passivo do aprendizado, mas como aquele que interage e busca conhecimento a partir dos significados que estes apresentam.

A segunda condição para correta organização da atividade de estudo consiste na “colocação perante os alunos de uma tarefa de estudo cuja solução é o que justamente irá exigir deles a experimentação com o material a ser assimilado. Não é possível resolver a questão de estudo sem esta transformação” (DAVIDOV, 1999, p. 04).

Trata-se do caráter investigativo dessa atividade. Nesse momento, segundo Freitas (2016, p. 409-410):

> O professor propõe aos alunos ações em que eles associem as conclusões obtidas por pesquisadores, isto é, os conhecimentos científicos, técnicos, artísticos, éticos etc., ao caminho investigativo percorrido por essas pessoas para chegar a essas conclusões. Em outras palavras, por meio de atividade exploratória e criadora, deve haver uma conexão entre o percurso investigativo científico e o percurso do estudo do objeto pelo aluno.

O estudo organizado de tal forma permite aos alunos a experimentação objetiva e mental, promovendo uma situação de estudo e aprendizagem em que podem vivenciar o pensamento científico.

Outra tarefa de estudo é a criação de modelos sob a forma objetiva, gráfica ou simbólica para uma relação já evidenciada na tarefa que está sendo resolvida. Com isto, não é toda representação deste ou daquele material que se pode chamar de modelo, mas somente aquela que estabelece uma certa relação geral (essencial) das condições da tarefa de estudo que está para ser resolvida (DAVIDOV, 1999).

Esse tipo de tarefa pode ser reconhecido na resolução de problemas. Conforme afirma Freitas (2016), essa proposta representa uma forma de estimular o motivo e o interesse do aluno em conhecer o objeto, ou seja, tem o potencial de impulsionar o esforço do próprio aluno do ponto de vista cognitivo e prático.

A partir dessa atividade, mais duas ações podem ser verificadas, como aponta Davidov (1999, p. 5):

> Uma ação de estudo especial consiste na transformação do próprio modelo com o fim de estudar minuciosamente as propriedades da relação geral evidenciada nele. Mais uma ação de estudo consiste na concretização desta relação num sistema de diferentes tarefas particulares, uniformes com a tarefa de estudo [...].

No conjunto das ações de estudo ainda evidencia-se ações complementares, como o controle e a avaliação da aprendizagem:

> O controle garante ao aluno uma execução correta das ações de estudo, e a avaliação lhe permite determinar se assimilou ou não (e em qual grau) a forma geral de solução da tarefa de estudo dada. (Davidov, 1999, p. 5).

Assim posto, uma correta organização da atividade de estudo depende da atuação de professor, que deve fundar suas ações na necessidade e disposição dos

alunos de dominar os conhecimentos teóricos, e saber selecionar materiais e tarefas de estudos que possam ser realizadas por meio das ações acima consideradas.

## Considerações finais

Há um leque de teorias acerca do desenvolvimento humano e que atribuem à educação papel fundamental nesse processo. A teoria histórico-cultural, uma de suas representantes, deixa bem claro que esse desenvolvimento é dependente da aprendizagem, a qual ocorre com a ajuda do educador. Isto porque este educador detém experiência e poderá mediar a interação da criança com o mundo que ela irá conhecer.

Evidencia-se, nesse estudo, a relevância da escola no direcionamento do trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança, de modo que toda atividade proposta se constitua em atividade de estudo. Não se trata de qualquer atividade realizada, mas de toda atividade que apresente um sentido pessoal, ou seja, quando seu fim vai de encontro com o motivo de sua realização.

Nesse sentido, é fundamental ao educador considerar um contexto histórico de ações repetidas em sala de aula, do fazer por fazer, e promover ações geradoras de motivos, necessidades e interesses de aprendizagem, de modo que a atividade de estudo, devidamente estruturada e trabalhada, possa promover o conhecimento e, consequentemente, o desenvolvimento humano de forma efetiva.

## Referências

ASBAHR, Flávia Da Silva Ferreira. **Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo**: uma revisão teórica. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v.18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114317>. Acesso em: 01 Maio 2018.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **O que é a atividade de estudo**. Revista Escola Inicial, n. 7, 1999.

FREITAS, Raquel A. M. M. **Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino**. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5392/2955>. Acesso em: 28 Maio 2018.

GOULART, Maria Inês Mafra. **Psicologia da aprendizagem I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and learning**: a cultural-historical approach. Aarhus (Dinamarca): University Press, 2005.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Cuestiones psicológicas de la teoria de la consciência. In:_____. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983, p. 192-249.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 135-153.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. **Ensino desenvolvente e atividade de estudo**. Ensino em Re-vista, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/25054/13891>. Acesso em: 01 Maio 2018.

SANTANA, Maria Silvia Rosa. **Atividade de estudo**: uma possibilidade de alteração da prática pedagógica. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 441- 462, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36491/21437>. Acesso em: 13 Maio 2018.

# CORPO E DISCIPLINA: A MEDICALIZAÇÃO COMO DISPOSITIVO DISCIPLINADOR NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Andressa Rodrigues Mota
Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena
dessamota11@hotmail.com

Sylvia Pillar Oliveira de Tassis Frasson
Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena
sylviapillarfrasson@gmail.com

Kelly Jessie Queiroz Penafiel (Orientadora)
Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena
kellyjessierm@unir.br

## RESUMO

A domesticação do corpo a partir da disciplina é visível nos espaços escolares. Uma rede de dominação sustentada por gestores, professores, psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras e Estado promove a criação de "sujeitos passivos" e obedientes. Renega-se ao corpo a fala corpórea, sonora e gestual em nome de um conceito confuso e duvidoso de produtividade e disciplina. Este ensaio tem como objetivo provocar reflexões acerca das temáticas: disciplina e corpo na sala de aula. A escola, numa sociedade de classes, organizada a partir dos interesses do capital, dificulta o acesso, permanência e garantia de sucesso às crianças das classes populares. Utilizando da medicalização e outras formas de dominação do corpo como ferramenta para obtenção de uma sociedade acrítica, passiva, a escola tem, juntamente com a Psicologia e a Medicina, produzido o fracasso e sofrimento. A instituição escolar continua sendo uma das mais eficazes ferramentas disciplinadora do povo, a serviço de pequenos grupos elitistas. No presente texto, partimos de revisão bibliográfica, observações e análise dos relatórios de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Vilhena para refletir sobre a temática. A partir de uma escola deficiente e excludente nota-se, por parte de alguns profissionais da educação, uma transposição de responsabilidades, que sai do campo social partindo para a o individual. A escola tem, a nosso ver, estado a serviço do capital e de uma sociedade disciplinar, quando culpabiliza o aluno e se isenta de seu compromisso pedagógico e social de garantia de educação para todos.

**Palavras-Chave:** Corpo. Escola. Disciplina. Estágio Curricular.

## 1 Introdução

Os conceitos eugenistas aportam no Brasil ainda no século XIX. Com o intuito de aprimoramento de raças, conta com o respaldo médico na promoção de ideias higienistas como forma de controle social e político. Neste sentido, Luengo (2010, p. 29) acrescenta que tais ideias visavam "[...] possibilitar condições de produzir uma

norma familiar capaz de formar cidadãos domesticados, higienizados e individualizados, que se tornariam aptos a colaborar com o progresso da cidade, do estado. Enfim, da pátria". Encontrou terreno fértil nos espaços escolares no inicio do século XX. A instituição criada para infância se tornaria a partir disto, uma ferramenta na tentativa de combate a desordem social.

A medicina higienista passaria então a atuar de maneira progressiva e privilegiada, sem interferências de terceiros, dentro do âmbito escolar, tornando assim a escola um espaço preventivo, fiscalizador e, acima de tudo, punitivo aos que fugiam da ordem estabelecida. Luengo (2010, p. 29) trás uma referência do pensamento da época:

> [...] o pensamento higienista seria, então, uma das formas disciplinares que surgiram com o objetivo de reestruturar o núcleo familiar, mas isso só ocorre através do poder médico, que se insere na politica de transformação do coletivo para compensar as deficiências da lei e entrar no espaço da norma.

Assim, os princípios eugenistas e higienistas como condicionadores disciplinares modelaram ao longo das décadas a organização social, utilizando da instituição escola como um dos instrumentos de domínio, estabelecendo os padrões de normalidade e permitindo intervenções médicas dentro dos estabelecimentos escolares como práticas de controle. Como afirma Zola (1972, apud LUENGO, 2010) a medicina tem se tornado a principal instituição de controle social, ao lado ou ainda incorporada pelas mais tradicionais instituições como a religião e a lei.

Nos dias atuais, por boa parte dos profissionais da educação e saúde, acredita-se que na atual conjuntura a intervenção médica se faz necessária para obtenção de "bons comportamentos" dentro das salas de aulas, como Ciasca (2003), que aponta fatores que tornam compreensíveis as práticas medicalizantes, atribuindo à criança a culpabilidade pelo não aprender. Por outro lado, há profissionais que questionam a necessidade desta intervenção e apontam para a crescente medicalização das questões escolares, como Collares e Moysés (2011), que criticam a redução de questões de grandes magnitudes sociais, políticas e pedagógicas à biologização da vida. Estas vozes dissonantes alertam para as consequências desta visão que subtrai o papel pedagógico da escola no trato das questões da não aprendizagem e passa a tratar em consultório médico doenças que se-quer foram comprovadas cientificamente.

Sabe-se, pois, ou espera que seja sabido por parte do primeiro grupo citado de profissionais, que a sociedade vive sob o julgo de padrões que atende um grupo restrito e seleto, oposto ao povo. Cabe o questionamento: o que os padrões impostos julgam como bom comportamento? O “bom comportamento” é sinônimo de aprendizagem qualitativa, dentro de uma escola pública e democrática? E esses diagnósticos advindos dos consultórios médicos são eficazes e legítimos? O corpo é passivo de intervenções por toda a vida, transita na ideia de hora ser objeto, hora ser sujeito. Qual corpo ocupa os espaços escolares? Este ensaio pretende levar a reflexão sobre estas questões a partir de experiências vivenciadas no Estágio Curricular Obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Vilhena.

## 2 A escola em uma sociedade de classes

A escola, objeto de múltiplas ciências, convive com os desafios em torno da medicalização como ferramenta para obtenção do que a própria julga por bom comportamento. Em uma sociedade de classes, deve-se estar atento ao serviço oferecido pela instituição escolar às camadas populares.

A escola não contraria a ordem social vigente. Ao contrário, trabalha para sua manutenção e reprodução. Snyders (1981) afirma que os mecanismos de exclusão se tornam cada vez mais sutis e eficazes numa escola dividida em classes. Para o autor,

> [...] para afastar as classes populares, já não se atua por exclusão, por oposição absoluta, aqueles que estão dentro do sistema escolar e os que ficam de fora, isto é na fábrica ou no campo: procede-se por sábias gradações e sabiamente dissimuladas, que vão dos estabelecimentos, seções, disciplinas ligadas às melhores possibilidades de êxito posterior, tanto escolar como social (até aos) diferentes graus de relegação. (SNYDERS, 1981, p. 21).

Dentro desse sistema, a discriminação das classes populares faz-se pouco a pouco, com brandura, e assim se consegue dissimulá-la melhor. Alguns se saem bem, apesar de todos os pesares. Tomam-se os casos isolados como justificativa para a manutenção da ideologia da meritocracia e do esforço individual. Quem quer, consegue! Existe pequeno número de casos de mobilidade social, a que os docentes e a sociedade, citam como exemplo de determinado aluno vindo de muito baixo, que

graças ao seu trabalho, ao seu zelo e aos seus dotes, conseguiu tão brilhante situação.

Contudo, Snyders (1981, p. 22) lembra que “[...] a classe dominante conserva ciosamente nas suas mãos o controle desta seleção, que não faz perigar de forma alguma o conjunto das hierarquias estabelecidas”. Para fazer a manutenção da meritocracia como resposta, cultiva-se a ideia de “loteria”. Se você se esforçar bastante, também poderá ser bem sucedido. “Decapita-se a classe operária, proporcionam-se à classe detentora do poder alguns elementos válidos que lhes prestarão serviço, muito mais do que se insuflam na sociedade possibilidades de renovamento” (SNYDERS, 1981, p. 22).

À estas possibilidades de “ascensão social” denunciam-nas Bourdieu e Passeron (2014) como meio de tornar verosímil a ideologia de uma escola que a todos oferece iguais oportunidades. Para Snyders (1981), um meio de mascarar o peso da origem social, e finalmente de negar a existência de classes.

A organização e o funcionamento do sistema escolar retraduzem continuamente as desigualdades de nível social por desigualdades de nível escolar. Em defesa da escola laica, obrigatória, pública e gratuita, temos ignorado sua divisão em classes sociais antagônicas. Vivemos sob o que parece ser uma ilusão ideológica da unidade escolar. Ter coragem e lucidez para desvendar essa ilusão não é tarefa fácil. Quando analisamos os números oficiais de acesso, permanência e sucesso na escola temos descortinadas à nossa frente a divisão, a segregação, os antagonismos dentro da escola. Esse dualismo escolar apresentará suas consequências na divisão social do trabalho. Sobre esse assunto, Snyders (1981, p. 27) declara que:

> Todos os mecanismos escolares são comandados, à partida, por aquilo que constituirá o seu objetivo, que parece o resultado esperado: a divisão social do trabalho – e é escusado pretender que se trata de uma divisão puramente técnica de competências, deve na realidade ser descrita como divisão da sociedade em classes antagonistas e a relação entre ambas é, na verdade, a exploração de uma pela outra.

É praticamente impossível ignorar que a escola está dividida em classes. Para o autor, as diferentes direções sobre as quais a escola orienta os alunos na sociedade cujo modo de produção é o capitalismo, não “[...] corresponde a talentos, a capacidades, a dotes, mas sim às proposições de mão de obra, de quadros, de

dirigentes que a sociedade estabelecida calcula como necessários ao seu funcionamento e à sua reprodução" (SNYDERS, 1981, p. 27).

Sobre as instituições educativas e a lógica do capital, Mészáros (2008, p. 42) afirma que "[...] as medidas que tinham de ser aplicadas aos "trabalhadores pobres" eram radicalmente diferentes daquelas que os "homens de razão" consideravam adequadas para si próprios". Para o autor, no final tudo se reduzia a relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista.

Nesta sociedade, os indivíduos são separados entre aptos e inaptos, normais e anormais. Rótulos que o saber médico ajudou a criar e institucionalizar numa perversa cumplicidade ideológica com as pedagogias. Estas ideologias, travestidas de ciência, historicamente tentam justificar cruelmente no plano racional a hierarquia social. Consideramos, contudo que os conceitos de inadaptação, com o seu fundo médico, patológico, essencialmente individualista, são absolutamente incapazes de descrever, de explicar os insucessos escolares. Insucessos em massa, fracassos da dimensão da sociedade, fracassos pretendidos e fabricados por essa sociedade por serem indispensáveis à sua conservação (SNYDERS, 1981).

## 3 O corpo disciplinado na escola

> Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica. (FOUCAULT, 2015, p. 144).

De acordo com Luengo (2010) a educação de modelo higiênica sustenta a concepção de que para superar o modelo primitivo de sociedade colonial, era preciso refinar os comportamentos. Aos poucos, esse modelo fomenta uma evolução higiênica da família, aumentando a disciplina, a vigilância e a repressão, que se estenderam também ao âmbito da educação.

Para os higienistas se o controle do corpo fosse feito desde a infância, as condutas na fase adulta já estariam condizentes com o ideal desejado, segundo as normas higiênicas, em outras palavras, uma criança bem fiscalizada seria o perfeito adulto higiênico. Para o ideal higienista "o controle da sociedade sobre os indivíduos

não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo" (FOUCAULT, 2006, p. 144).

A disciplina para Foucault (2015) tem ligação direta com o poder, pois, segundo ele, o poder é a ação das forças em detrimento de algo ou de alguém que apresenta fragilidade ou submissão em relação ao outro. Para o autor:

> Parece-me que o poder disciplinar pode se caracterizar em primeiro lugar pelo fato de implicar, não uma coleta com base no produto ou numa parte do tempo, ou em determinada categoria de serviço, mas por ser uma apropriação total, ou tender, em todo caso, a ser uma apropriação exaustiva do corpo, dos gestos, do tempo, do comportamento do individuo. (FOUCAULT, 2015, p. 58).

Este olhar capaz de estigmatizar e reprimir o que não é aceitável tem como objetivo disciplinar o corpo dócil. Neste sentido, Luengo (2010) declara que os higienistas se utilizaram de um corpo que pode ser manipulado, modelado, treinado, que obedece e corresponde aos desejos dos detentores do poder que, nesse caso, estão representados pela figura médica. Foucault (2015, p. 69) afirma que "[...] o poder disciplinar [...] fabrica corpos sujeitados, vincula exatamente a função-sujeito ao corpo. Ela fabrica, distribui corpos sujeitados; ele é individualizante [unicamente no sentido de que] o indivíduo [não é] se não o corpo sujeitado". A disciplina fabrica corpos submissos, corpos "dóceis".

A vigilância, o controle, os relatórios de acompanhamento, os prontuários médicos. Para o autor, o registro escrito sobre o controle do corpo está a serviço do poder disciplinar "[...] para garantir a notação e o registro de tudo o que acontece, de tudo o que o indivíduo faz, de tudo o que ele diz [...]" (FOUCAULT, 2015, p. 61).

A escrita também é instrumento muito usado pela medicina, psicologia, pedagogia para fazer registros sobre seus pacientes e alunos. Anamneses, prontuários, fichas, relatórios. A vida dos sujeitos é registrada. Esses registros podem conter "sentenças" mais ou menos ameaçadoras. No caso da escola, implica decidir o "destino" do aluno. Os resultados escolares determinam o "lugar" que será ocupado pelo aluno na classe. O lugar da criança que não aprende.

> Do mesmo modo, é a partir do momento em que há disciplina escolar que vocês veem aparecer algo como o débil mental. O irredutível à disciplina escolar só pode existir em relação a essa disciplina; aquele que não aprende a ler e a escrever só pode aparecer como problema,

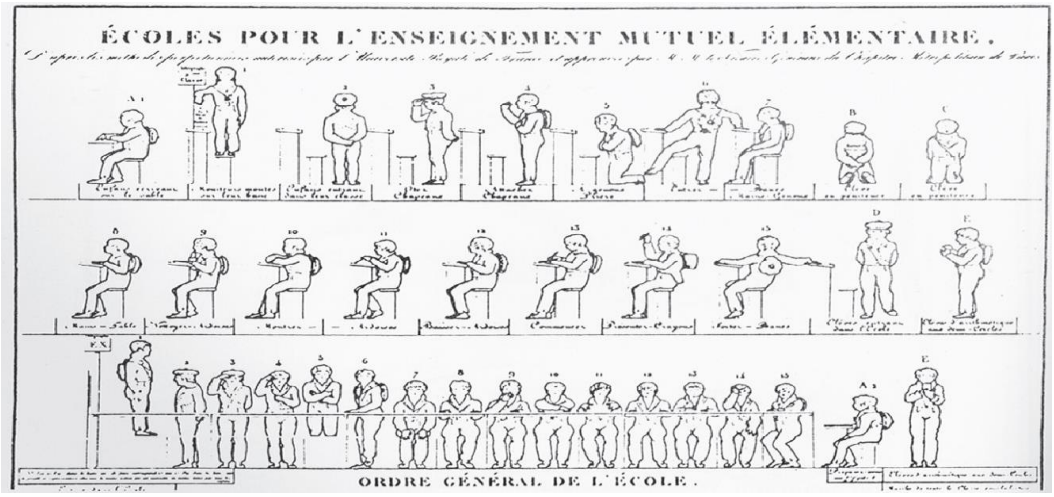
> como limite, a partir do momento em que a escola segue o esquema disciplinar. (FOUCAULT, 2015, p. 67).

Numa sociedade disciplinar e vigilante, a escola funciona como uma instituição que fará a reprodução desse modelo de sociedade. O modelo arquitetônico da escola e suas salas de aula promovem a disciplina do corpo e da mente. Neste modelo arquitetônico disciplinar, o corpo, por ser manipulado, passa a obedecer de forma automatizada.

A emblemática figura do esquema de postura corporal da escola francesa de Port-Mahon do século XIX ilustra o triunfo da disciplina sobre o corpo dos alunos. Nesta máquina disciplinar, alunos e também professores passam a se comportar de forma robotizada. Carvalho (2006, p. 57) pinta o quadro do cotidiano da sala de aula sob esta ordem disciplinar da seguinte forma:

> [...] os alunos sentam-se enfileirados, vestidos uniformemente, obrigados também a se comportarem uniformemente – com uma postura ereta, silenciosos e atentos aos ensinamentos –, proporcionando condições para absorverem os conhecimentos de uma outra pessoa, que se julga detentora do conhecimento – ao menos da área previamente proposta pela instituição. Tais alunos, geralmente tratados como iguais, são colocados numa condição de aprendizagem dos mesmos conteúdos, na mesma velocidade e da mesma forma. Muitas vezes não se respeitam seus conhecimentos prévios, suas diferenças em termos de capacidade, muito menos suas opiniões sobre o que se está aprendendo. O aluno tem apenas o dever de aprender em um tempo determinado, de uma forma preestabelecida e configurada de acordo com o que se cobra na sociedade. Ve-se, nesse âmbito, um processo de homogeneização, vítima de uma racionalização produzida a partir de modelos [...].

**Figura 1** – Esquema de postura corporal da escola francesa de Port-Mahon, ao momento do exercício de caligrafia




**Fonte**: Luengo (2010, p. 54).

Aqueles que não são subjugados pelo adestramento do corpo, pelo controle da postura, dos gestos, da maneira de comportar, são taxados por loucos, problemáticos, indisciplinados. A estes, a escola segrega, tenta silenciar. E para tal, por séculos tem contado com a cumplicidade da Psicologia e da Medicina. Tais ciências produzem o mesmo mecanismo do panóptico. O controle dos corpos e mentes.

As queixas da escola em relação à indisciplina têm a ver com falar demais, falar alto ou não permanecer sentado muito tempo no mesmo lugar durante os momentos das atividades. Comportamentos comuns da infância passam a ser lidos a partir de uma visão patologizante, e passam a ser confundidos com distúrbios e transtornos. Estes comportamos, descritos como desviantes, tem sido alvo da intervenção de especialistas (psicólogos, neurologistas, psiquiatras, médicos) com o objetivo de solucionar o problema. A solução oferecida por estes profissionais tem sido, na maioria dos casos, o uso de poderosos psicofármacos que prometem resultados rápidos. A “droga da obediência” contém o aluno que perturba. Controla e disciplina a mente e o corpo do aluno “indisciplinado”. Uma forma de palmatória, de contenção química.

## 4 Reflexões a partir das experiências vivenciadas no Estágio Curricular Obrigatório em Pedagogia

> A igreja diz: o corpo é uma culpa. A ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. E o corpo diz: eu sou uma festa. (GALEANO, 2001, p. 109, tradução nossa).

O Estágio Curricular Obrigatório é uma atividade que proporciona ao discente do curso de licenciatura plena em Pedagogia, compreender as teorias estudadas na graduação, refletir acerca dos fenômenos escolares, tornando-se, pois, uma etapa importante na formação de futuros professores. O estágio aproxima o discente do seu campo de atuação, permitindo-o cogitar intervenções positivas para os desafios encontrados. Conforme Pimenta e Lima (2004) o estágio, por meio da pesquisa e investigação do cotidiano escolar, abre possibilidades para o futuro professor compreender as situações vivenciadas e observadas nas escolas e seus respectivos sistemas de ensino, formando assim professores "críticos-reflexivos" e "pesquisadores".

A partir das vivencias no estágio do curso de Pedagogia, surgiram indagações em torno do corpo disciplinado e sua representação sob o olhar de alguns profissionais da educação básica. A todo tempo, é esperado por parte dos estudantes, obediência, e por parte dos professores, autoridade. Uma sala considerada disciplinada é aquela silenciosa, onde os educandos não interajam entre si, salvo quando permitido pelo professor. Deseja-se um aluno mais participativo, mas no cotidiano da sala de aula espera-se que este só se manifeste na hora que sua participação for solicitada (MAYER, 2008, 49). Para exemplificar isto, pode ser citado quando a direção da escola assume um discurso democrático, mas não consegue compreender as expressões de um grupo recém-chegado, distinto da sua "clientela" habitual. Outra situação não muito rara é encontrar nos discursos docentes que a solução para os problemas de indisciplina estão nos medicamentos que "controlam os comportamentos". Diante do corpo tornado dócil e contido quimicamente jubilam de contentamento e tranquilidade.

Grande parte das professoras se sentem incomodadas quando se defrontam com turmas "bagunceiras". Reprovam qualquer intervenção, por parte dos estagiários, cuja abordagem seja distinta das suas nestas situações, percebe-se que estes comportamentos remetem à formação inicial das profissionais tanto das atuantes quanto das estagiárias.

Para contrapor abordagens obsoletas adotadas por parte das professoras no método tradicional de ensino, Gasparini (2007) sugere delinear uma concepção dialética no processo educativo, o mesmo autor propõe "trabalhar um conhecimento

científico e político comprometido com a criação de uma sociedade democrática." (GASPARINI, 2007, p.8). É necessário por parte dos profissionais (re)significar os próprios conceitos de disciplina e metodologia na sala de aula originando-se de uma percepção antropológica e social alinhado as intenções da função social da escola e na construção de um conhecimento democraticamente acessível. A escola não aceita corpos desabituados com suas regras impostas, passa a rechaçar estudantes cujas ações não condizem com seus conceitos de ordem e produtividade. Ao analisar a relação entre corpo produtivo e disciplina, Foucault (2014, p. 29) comenta que:

> [...] é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investigo por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição [...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

A citação acima tem nos levado a refletir que a escola não tem acompanhado o dinamismo do momento histórico presente. Suas relações se baseiam em ações coercitivas no trato com alunos e professores. Diante de uma escola pública e democrática é esperado que o corpo se relacione e se movimente de várias maneiras. O corpo fala, mas nem sempre é bem interpretado, pois até as esferas interpretativas são passíveis de padronização.

O que se encontra nas salas de aula das escolas públicas são mecanismos de homogeneização, reprodutores das desigualdades sociais, baseados em princípios positivistas que boicotam qualquer tipo de manifestação que questiona seus padrões. Padrões que são os da classe dominante. Atrelados ao discurso de diversidade e respeito ao outro, vivem uma constante e desconcertante contradição.

Em nossas vivências como estagiárias, encontramos obstáculos físicos e ideológicos que nos fazem questionar a que e a serviço de quem tem estado nossa formação acadêmica. Na perspectiva de direcionar o olhar para a formação da professora temos sentido a necessidade de "repensar a educação formal e incluir o corpo na pauta das discussões, uma vez que sem ele não existe vida humana e sem vida não há aprendizagem" (MAYER, 2008, p. 55).

Consideramos que se faz urgente pensar e tomar uma postura que questione a ordem estabelecida. Que questione, enfim, a própria ordem. É preciso pensar o

corpo, de alunos e professores, de forma ativa, na tentativa de ações e intervenções que resultam no controle dos corpos e limitam as interações sociais.

## 4 Considerações finais

O presente ensaio visou levantar reflexões a cerca das nítidas divisões de classes existentes no âmbito escolar e as consequências que as mesmas provocam nos indivíduos que nele estão inseridos, seja como dominador ou dominado. A partir da domesticação do corpo e a ilusória ideia de disciplina como quantitativo de aprendizagem, criando um ambiente repressor e insensível as expressividades naturalmente humanas tem sido alvo de uma visão medicalizada de educação e sociedade.

A escola, enquanto instituição disciplinar, tem moldado corpos dóceis e obedientes. Estabelecem-se padrões comportamentais, gestuais, educacionais e sociais, que condicionam as relações humanas e condenam aqueles que fogem a eles, segregando, estigmatizando e recorrendo a artifícios diferenciados, como o uso de medicamentos capazes de “controlar os comportamentos”.

Na roda-viva contemporânea, procura-se de todas as formas, meios e estratégias que proporcione a transição de dominados a dominadores, num processo de “lobotomia social” que ocorre sorrateiramente (infiltrada) em salas de aula, ambiente versátil, multicultural em que o alcance do domínio social é mais eficiente. Infelizmente, o professor contribui significantemente nesse processo, agindo como agente fiscalizador na triagem para obtenção de laudos que automaticamente, retiram deles a responsabilidade da intervenção pedagógica.

Conclui-se, então, que a escola vem sendo um espaço que não cumpre com a sua função social, ao transpor a responsabilidade da não-aprendizagem na sala de aula aos estudantes, os encaminhando assim  a consultórios médicos, abdicando-se de seus compromissos com uma sociedade que espera que a escola seja um espaço acolhedor e promotora da igualdade.

## Referências bibliográfica

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARVALHO, A. B., A sociologia weberiana e a educação. In: _____; SILVA, W. C. L. (Org.). **Sociologia e educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. 42. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **O poder Psiquiátrico**: Curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALEANO, E. **Las palavras andantes**. 5. Ed. Buenos Aires: Catalogos, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva:** a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

MAYER, V. N. K. **Pára quieto menino, presta atenção!!:** Proposições para um outro olhar sobre o corpo atento. 2008. 148 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: BoiTempo, 2008.

MOYSÉS, M. A. A. COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: Marisa Eugênia, Melillo Meira; Silvana Tuleski; Marilda Gonçalves Dias Facci. (Orgs). **A exclusão dos incluídos:** Contribuições da Psicologia da Educação para uma crítica à Patologização  e à Medicalização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. Ed. Lisboa: Moraes Editares, 1981.

# ENSINO A DISTÂNCIA: UM NOVO PERFIL DE PROFESSOR, UM NOVO CONCEITO DE TUTOR

Laís Laura da Silva - UNIASSEVI [11]
laislaurasr@gmail.com

Maricelma Almeida Chaves – SEDUC/GPEA-UNIR[12]
mcelmalmeida@gmail.com

## RESUMO

A modalidade de ensino a distância tem ampliado o acesso ao ensino superior aumentando a demanda por profissionais dispostos a desenvolver habilidades e competências com foco na educação e tecnologia, nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo evidenciar a importância da atualização e capacitação docente bem como identificar o papel do professor diante das novas tecnologias e metodologias aplicadas à educação, pretende-se ainda esclarecer o papel de um dos principais atores educacionais no cenário EAD: o tutor, que apesar de tratar-se de uma nova figura no campo educacional tem-se destacado como peça principal na mediação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação a distância. Por meio da pesquisa bibliográfica consolidada por dados colhidos em campo, fundamentado por Tardif (2010), Litto e Formiga (2009), Brasil (2005), Moran, Massetto; Behrens (2000), Rampazzo (2014), Alves (2010) e Azevedo (2017), este estudo apresenta como resultado a compreensão de que os agentes envolvidos no processo da EAD são fundamentais para o sucesso desta modalidade de estudo, seja ele tutor ou professor. Suas atribuições convergem para um ponto comum: o foco na aprendizagem do aluno, constituindo uma relação intrínseca que opera em harmonia para que o objetivo principal seja alcançado.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Professor. Tutor.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação a distância, por apresentar características que transpõe as barreiras físicas que desconsideram tempo e espaço por meio de tecnologias utilizadas a favor do campo educacional, tem aumentado significativamente o ingresso no ensino superior. Além da flexibilidade dos fatores mencionados, o custo das mensalidades ofertadas é outro aspecto que ajudou a alavancar a demanda por essa modalidade de ensino, democratizando seu acesso.

---

[11]Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Pós-Graduação em Educação a Distância e as Novas Tecnologias pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL. Pós-graduada em Gestão e Tutoria pela UNIASSELVI – laislaurasr@gmail.com

[12]Graduada em Letras pela UNIR. Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA/UNIR). E-mail: mcelmalmeida@gmail.com

Diante dessa perspectiva de crescimento, com oferta de diversos cursos (licenciaturas, bacharelado, tecnólogos e outros), consequentemente elevou-se a procura por profissionais capacitados para atuar nesse segmento, nesse ínterim, faz-se necessário ressaltar que a prática pedagógica do docente deve contemplar o conhecimento dos diferentes recursos tecnológicos e o perfil do aluno que opta pela educação à distância. Em face a esse novo cenário surge a figura do tutor EAD, nesse sentido, quais habilidades e competências devem compor o perfil docente? Quanto ao tutor, sua prática pedagógica assemelha-se a do professor? Podemos analisar o tutor sob a mesma ótica do professor? Qual a realidade vivenciada pelo aluno que escolhe o EAD? Para solucionar tais questionamentos, foi necessária a realização de uma investigação, cujos procedimentos técnicos foram baseados em técnicas de dados pautadas pela observação e entrevistas tanto com alunos quanto com tutores em um polo de apoio presencial da modalidade de ensino a distância na cidade de Ji-Paraná/RO, através de questões previamente elaboradas, a fim de direcionar, interpretar e atribuir significado aos dados colhidos, dentro de uma abordagem qualitativa. Essa análise foi crucial para esclarecer indagações que concernem tanto ao papel do tutor quanto do professor, culminando em reflexões que poderão contribuir para discussões mais aprofundadas sobre a temática.

## 2 O CENÁRIO EDUCACIONAL EAD

A educação, na modalidade a distância tem difundido o acesso ao nível de ensino superior possibilitando a todos os cidadãos o direito a uma formação continuada, visto que possui mecanismos que alcançam distintas camadas socioeconômicas e culturais, com efeito, a EAD emprega metodologias que implicam utilização de tecnologias que permitem ao aluno flexibilidade de tempo e espaço conforme o Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que em seu artigo 1° dispõe:

> Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1)

Desta forma, essa modalidade tem maior abrangência por dispensar a presença frequente do estudante no polo de apoio presencial, disponibilizando todo conteúdo e material necessários em Ambientes Virtuais de Aprendizagem de maneira interativa, que por sua vez pode ser acessado a qualquer hora e em qualquer lugar, valendo-se, sobremaneira de diversos aparatos tecnológicos, os quais conectam o mundo real ao mundo virtual, promovendo a interação aluno e conhecimento visando à construção do saber. Segundo Litto e Formiga (2009, p. 121): “As tecnologias interativas têm produzido grande impacto na sociedade, alterando relações de tempo e espaço no trabalho, no lazer e nas relações sociais.” Assim, a educação contemporânea deve estar antenada às tendências tecnológicas e aplicá-las efetivamente ao campo educacional a fim de contemplar essa nova realidade vivenciada pela sociedade, compreendendo as novas linguagens, culturas e hábitos, valorizando a aprendizagem por meio da cooperação e disseminação do conhecimento potencializada pela EAD com foco na aprendizagem do aluno.

Para que a EAD aconteça, outros aspectos devem ser observados: além do emprego das tecnologias da informação e comunicação, o professor assume um novo papel, cujas exigências extrapolam as práticas pedagógicas baseadas em moldes tradicionais e avançam para o domínio das Tic´s e a adoção de uma nova postura frente ao processo que compreende o ensino e a aprendizagem; a elaboração de materiais didáticos dialógicos e interativos utilizando diferentes recursos tecnológicos e metodologias que dão ênfase a aprendizagem do aluno também são pontos fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens; em seguida, igualmente relevante, destaca-se o profissional em educação denominado tutor, este atua diretamente junto ao aluno intermediando as relações entre aluno, professor e conhecimento.

## 3 OS SABERES DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Entende-se que o docente que atua na educação a distância precisa constituir uma gama de conhecimentos, tal qual as demais modalidades de ensino, precisa ter uma base sólida antes de se aprofundar nos conhecimentos específicos do campo educacional EAD, sendo assim Tardif (2010, p. 14) expressa de maneira clara e objetiva quais são esses saberes:

> Os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Além dessa dimensão de saberes, delineadas por Tardif (2010), o professor EAD deve romper com velhos paradigmas que limitam a educação a mera transmissão de conhecimento, ao passo que, diante das novas formas de construção do saber, com tecnologias inovadoras e um novo perfil de aluno, o docente precisa agregar novas práticas didático-pedagógicas, novas metodologias com o propósito de desenvolver a autonomia do discente e consequentemente levá-lo a reflexão com propostas inovadoras e desafiadoras, valorizando a prática da pesquisa. O professor é um orientador, cuja função é fazer a mediação entre alunos e comunidade, articulando na organização de diversas atividades, auxiliando no desenvolvimento de "todas as formas de expressão, de interação, de sinergia, de troca de linguagens, conteúdos e tecnologias" (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2000, p. 32).

Diante de tantas atribuições e desafios, o professor deve estar amparado por práticas metodológicas que garantam efetivamente a execução dos objetivos propostos, associando tais práticas ao uso da tecnologia. O profissional que atua na educação tem muitas possibilidades para se organizar na comunicação com os alunos de forma presencial e virtual, sendo que a metodologia aplicada deverá ser considerada a partir da integração de procedimentos metodológicos e as várias tecnologias. Evidentemente que, a aproximação com o aluno fornecerá informações preciosas que influenciarão na escolha do método que proporcionará melhores resultados (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2000).

Com base nesse pressuposto, percebe-se que o docente assume uma nova vertente no processo de ensino e aprendizagem: a de tutor, além de auxiliar nos conteúdos e atividades, cabe a este profissional assessorar o aluno na utilização dos recursos tecnológicos empregados na EAD, evidenciando dessa forma seu papel de mediador e orientador educacional bem como compreender as necessidades

educacionais do discente que opta pela educação a distância, dessa forma Litto e Formiga (2009, p. 166) afirmam que:

> O tutor, por compreender que o perfil do corpo discente é bem diferente do ensino presencial – formado na maioria por alunos adultos, que precisam ter maturidade e determinação no estudo, responsabilidade em seguir cronogramas estabelecidos, além de requerer conhecimento nas tecnologias utilizadas – cumpre sua função de mediador nesse processo. Isso requer do professor o conhecimento de quem são seus alunos, como também quais tecnologias serão empregadas naquela sistemática educativa, preparando-a para facilitar e auxiliar sua compreensão. Dessa maneira, o professor tutor procurará garantir o aprendizado do aluno e a construção de seu conhecimento de maneira integrada e participativa.

Por outro lado, a tecnologia proporciona ao aluno o acesso a uma infinidade de informações, dados e imagens dispensando o auxílio do professor no processo de aquisição das mesmas, contudo, cabe ao professor subsidiar na filtragem, na interpretação e contextualização destas, com a finalidade de transformar informação em conhecimento. Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade, espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2000). Portanto, as habilidades e competências do profissional em educação devem englobar os mais variados aspectos que compreendem a educação a distância, no que tange as diferentes tecnologias aplicadas ao campo educacional, seja na dimensão tecnológica ou ainda nas relações humanas nas quais abarcam o perfil e necessidades do aluno EAD, aliadas aos diferentes saberes que se encontram atrelados a função do professor diante de um novo paradigma educacional.

## 4 AS METODOLOGIAS EAD E O PAPEL DO TUTOR

As instituições de ensino a distância têm possibilidade de oferecê-lo tanto na modalidade EAD online, valendo-se sobremaneira da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para a execução das atividades, com encontros presenciais mensais ou semestrais, ou ainda, optar pela oferta da modalidade semipresencial que igualmente utiliza o ambiente AVA, todavia, mesclando com uma maior frequência de encontros presenciais, que podem ser realizados uma ou duas vezes por semana. Neste caso, “A tendência de combinar atividades de aprendizagem face a face com atividades desenvolvidas a distância – em geral online - vem sendo referida por meio

de diversas denominações, das quais destacam-se ‘cursos híbridos’ e ‘*blendedlearning”*’ (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 121). O aluno por sua vez, pode eleger a alternativa que melhor se encaixe em seu perfil considerando sua capacidade de aprendizagem e disponibilidade de tempo.

Nesse novo cenário educacional, nota-se que a participação do professor especialista e do tutor concomitantemente, são primordiais para o bom andamento do processo, contudo, cabe ressaltar que fica sob a responsabilidade desta última figura, o tutor, a execução do planejamento das atividades propostas para cada disciplina que compõe a matriz curricular do curso. Neste caso, esse profissional é responsável por fazer a mediação entre o conteúdo, o aluno e o professor especialista da disciplina, que por sua vez também é um tutor, participando diretamente do processo de construção de conhecimento do discente. Sua função está ligada diretamente ao aluno, orientando no desenvolvimento das atividades, no uso do ambiente AVA, auxiliando na captação das informações pertinentes ao curso, dos conteúdos, promovendo discussões, debates, participando diretamente da aplicação e correção das avaliações, dentre outras funções; esse profissional constantemente chamado apenas de tutor é acima de tudo um professor. Por que o tutor é um professor? Para atuar no ensino superior, o tutor precisa ter uma formação específica na área de conhecimento do curso no qual pretende atuar e ainda ter uma especialização (*lato sensu*), configurando assim, requisitos básicos para seu ingresso e atuação nesse nível de ensino. Além de apresentar qualificação que o habilite a atuar como tutor, este precisa dispor de sua prática pedagógica para proporcionar maior qualidade no auxílio ao aluno, principalmente nos encontros presenciais e estar constantemente participando de processos de formação continuada. Todas essas qualificações permitem que o tutor seja coadjuvante, e opere em harmonia com o professor conteudista ou especialista de cada uma das disciplinas, obedecendo ao plano de ensino e metodologias propostas pelo conteudista, com a vantagem de conhecer, pela convivência, o perfil e as necessidades de cada um dos alunos que integram uma determinada turma, incorporando metodologias e adaptando-as segundo sua percepção, com intuito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem do aluno EAD. Rampazzo, *et al* (2014, p. 15) entende que:

> Os modelos de EAD envolvem ainda outras necessidades, como um modelo de tutoria que envolve um profissional, cujo papel é novo na relação ensino e aprendizagem. A figura do tutor surge com função intermediária, promovendo a mediação entre a instituição, o professor

> e o aluno. A formação do tutor e as atribuições da tutoria são definidas em conformidade com as especificidades dos cursos e do modelo de ensino.

Nesse ponto de vista, para que o tutor possa realizar essa intermediação entre instituição, professor e aluno, independente do modelo de ensino é imprescindível que a instituição, na qual irá atuar forneça capacitação voltada para o campo de atuação desse profissional com intuito de qualificá-lo a conhecer as normas e diretrizes, currículo, metodologias, ferramentas adotadas e objetivos institucionais, a fim de somar essas informações aos saberes do tutor, para que este possa auxiliar plenamente a instituição assim como os alunos.

## 4.1 O PERFIL DO ALUNO QUE OPTA PELA EAD

A modalidade de ensino a distância tem despertado o interesse pela formação continuada em virtude da ampla possibilidade de construção de conhecimento permeada pela tecnologia, outro fator que impulsiona a procura pela EAD é o valor acessível das mensalidades e evidentemente pelo fato de não se fazer necessária a presença constante em sala de aula.

Nessa lógica, percebe-se que o público que elege a educação a distância é bastante diversificado, atinge principalmente a classe trabalhadora que almeja melhor qualificação profissional e não dispõe de tempo para frequentar um curso na modalidade presencial, somado a esses aspectos, o aluno precisa dispor de conhecimento básicos das tecnologias empregadas na EAD e autonomia para desenvolver as aprendizagens com excelência e qualidade.

Assim, autonomia é uma das características essenciais a ser desenvolvida pelo aluno EAD, embora este possa contar com uma tutoria que o auxiliará em seu processo de construção do saber, a autodisciplina que corresponde ao autoestudo fica sob a responsabilidade deste, logo, todas as ferramentas disponibilizadas para alicerçar e complementar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem discente será inútil se a determinação e busca pelo saber não se constituírem atributos predominantes do aluno. Em referência a este assunto, o Professor José Manuel Moran em palestra proferida no evento Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes, realizado pela COPEAD/SEED/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999 afirma que a aprendizagem compete ao aluno, segundo Moran:

> Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem

> para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal-intelectual e emocional – não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.

A afirmação de Moran (1999) é inquestionável, de tal forma que, se o aluno não estiver apto para integrar a informação e atribuir significado a ela associada à ausência da autonomia e autodisciplina, como resultado, desencadeará o comprometimento da qualidade do conhecimento apreendido e de maneira idêntica, acarretará em uma formação profissional insuficiente.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para solucionar o problema desta pesquisa foi preciso conciliar a teoria, vista por meio da pesquisa bibliográfica, pois "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44) à prática da pesquisa de campo, cujos procedimentos foram pautados por entrevistas a fim de analisar qualitativamente os dados colhidos, dessa forma, "A pesquisa qualitativa é não-estruturada e proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema" (MALHOTRA, 2001, p. 155), assim, foi possível confrontar o estudo bibliográfico com a realidade vivenciada por tutores e acadêmicos com vistas a elucidar o problema desta pesquisa.

Em princípio, foi imprescindível a elaboração de um questionário, a fim de direcionar as questões ao objetivo central desta pesquisa, posteriormente realizou-se uma entrevista com coordenadores, tutores e acadêmicos no período compreendido entre fevereiro a maio do ano de 2018, utilizando como amostra, acadêmicos e tutores dos cursos de Pedagogia do 1° ao 4° semestre, aqui denominada Instituição "A", além da análise de dados fornecidos pela instituição.

## 6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A Instituição "A", polo de Ji-Paraná/RO, oferece cursos de graduação para Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogos, possui polos que atuam tanto no segmento semipresencial, quanto online, espalhados em diversas regiões do território brasileiro e foi escolhida pelo seu comprometimento na oferta de cursos que efetivamente proporcionam qualidade de ensino e credibilidade aos seus acadêmicos. Como amostra utilizada para a investigação desta pesquisa, foram selecionadas 3 turmas composta por aproximadamente 100 acadêmicos do curso de Pedagogia cursando

entre 1° e 4° períodos, foram entrevistados os tutores das respectivas turmas e coordenadora do polo.

O polo da cidade de Ji-Paraná é amplo e dispõe de todos os recursos necessários para oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos: biblioteca com obras diversas; laboratório de informática com computadores suficientes para atender a clientela; salas de aula equipadas com computadores, Datashow e internet; brinquedoteca; laboratório utilizado para o curso de Educação Física; sala de professores e banheiros masculinos e femininos.

O modelo de ensino adotado pela Instituição “A” nos cursos de Pedagogia é o semipresencial, os encontros presenciais acontecem uma vez por semana com a presença do tutor, este é responsável pela condução dos encontros, distribuição dos materiais impressos, apresentação das disciplinas, auxílio no desenvolvimento das atividades, orientação na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem e ferramentas tecnológicas, aplicação e correção de avaliações.

Os alunos por sua vez, são estimulados a desenvolver a autonomia e autodisciplina, recebem o material didático impresso e em PDF, trata-se de um material que norteia o estudo de cada uma das disciplinas, nesse sentido, Litto e Formiga entendem que:

> Enquanto em muitos países os alunos que estudam a distância recebem livros ‘universitários’ (com 150 páginas ou mais) para leituras durante o curso, no Brasil instalou-se a prática de fornecer ao aluno apenas uma apostila ou resumo dos pontos principais da matéria, às vezes com apenas 50 páginas contendo ‘pedaços de conhecimento’ (extraídos de diferentes livros) intercalados para constituir uma ‘nova’ publicação (frequentemente sem citação das fontes originais, nem o pagamento de direitos autorais para o uso comercial do material. Essa ‘redução’ do conteúdo apresentado ao aluno representa, evidentemente, uma diminuição de seu conhecimento e de seu preparo como profissional. (2009, p. 18)

Em contrapartida ao exposto, a instituição oferece livros didáticos que contemplam o conteúdo selecionado pelo professor conteudista, com linguagem dialógica e coloca à disposição dos alunos outros materiais complementares disponíveis no AVA, tais quais: artigos, vídeos, entrevistas, indicações de outras obras, fóruns, enquetes, dentre outros materiais que enriquecem a aprendizagem e instigam a prática da pesquisa. O discente conta ainda com o apoio do professor especialista da disciplina, este pode ser consultado para esclarecer o conteúdo via

plataforma ou por meio de ligação telefônica gratuita pelo0800 disponibilizado para contato com o professor.

A instituição oferece capacitação aos tutores constantemente, apresentando as normas e diretrizes institucionais, expondo todo funcionamento e esclarecendo todos os assuntos pertinentes a instituição, metodologia, matriz curricular, recursos tecnológicos utilizados, cursos, alunos e atua no suporte ao tutor com uma dinâmica dos encontros presenciais, que consiste em um roteiro de como deve ocorrer cada um dos encontros em sala de aula.

Dessa forma, o conteúdo das disciplinas é dividido em três unidades de estudo que são desenvolvidos ao longo dos encontros presenciais da seguinte forma: no primeiro encontro presencial, o tutor deverá apresentar o plano de ensino e objetivos da disciplina, exibir o vídeo da primeira unidade, discutir a temática tratada e estimular o acesso ao AVA; no segundo encontro presencial a proposta é discutir e corrigir as autoatividades referentes a unidade 1 e o esclarecimento de eventuais dúvidas, na sequência ocorre as explicações referentes a unidade 2 e orientações para a realização das autoatividades dessa unidade estimulando a reflexão dos conteúdos e sua relação com a prática, nesse mesmo encontro é realizada a primeira avaliação referente a unidade 1 que consiste em uma redação, a aplicação e correção desta avaliação fica sob a responsabilidade do tutor. Nos demais encontros presenciais cumpre-se o mesmo modelo discutindo conteúdos, resolvendo as questões propostas ao final de cada unidade e a verificação das aprendizagens por meio de avaliações.

## 7 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES E DADOS COLETADOS

Ao proceder a análise das observações e dados colhidos foi possível perceber a dimensão da estrutura EAD no âmbito educacional bem como compreender o papel imprescindível do tutor na perspectiva do ensino a distância e, desta forma esclarecer as indagações que motivaram a pesquisa.

Realizada a observação, ficou explícito que as funções destinadas ao tutor em sala de aula são semelhantes às práticas desenvolvidas pelos professores, durante os encontros presenciais é incumbência do tutor esclarecer os conteúdos, sanar questionamentos, promover discussões e debates e, após análise minuciosa, proporcionada pela experiência e convivência com os alunos desenvolver atividades que enriqueçam a aprendizagem, a cooperação e o trabalho em equipe, aprimorando

as relações que se estabelecem entre alunos e tutores. Essas relações além de proporcionarem ao tutor o conhecimento do perfil dos alunos que compõem sua turma, instigam o vínculo afetivo que consequentemente diminui a evasão que segundo Litto e Formiga:

> A evasão é um problema existente em qualquer curso – seja ele a distância, ou presencial. Contudo, em EAD, a evasão costuma ser bem maior devido as próprias características do público que procura essa modalidade de ensino, a falta de vínculos afetivos mais intensos com a turma e, também, em virtude da pressão do grupo e de outros mecanismos de interação social que um contato físico geralmente proporciona, além das dificuldades geradas pela mediação tecnológica. (2009, p. 219)

É notório, em entrevista com os acadêmicos, que muitos ainda estão presos aos modelos presenciais de ensino, uma vez que grande parte destes frequentaram o ensino médio presencial, outro ponto relevante que pode-se destacar é que, contrariando as expectativas geradas em torno do alunos EAD – autonomia e familiaridade com recursos tecnológicos – o corpo discente ainda encontra dificuldades no manuseio dessas ferramentas e dos recursos tecnológicos que permeiam o campo educacional a distância, somados a esses elementos, a ausência de tutoria nos casos dos cursos totalmente online também influenciam no aumento da evasão, assim, todos esses elementos constituem-se como desafios para a permanência dos alunos nos cursos a distância.

Nessa perspectiva, o tutor pode contribuir para eliminar esses obstáculos que influenciam a evasão dos alunos, porquanto “a qualidade dos cursos a distância depende, em grande parte, da qualidade da tutoria.”por isso a capacitação do profissional que atua nesse segmento é fundamental. “Grande parte do trabalho do professor-tutor consiste em orientar a realização de tarefas, e responder a mensagens, bem como corrigir trabalhos e provas, o que o leva, pois, a exercer não apenas funções pedagógicas, mas também sociais, administrativas e técnicas” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 219).

Desta forma, ao observar os encontros presenciais pôde-se constatar a participação efetiva do tutor como facilitador e mediador do processo que corresponde ao ensino e aprendizagem, auxiliando significativamente na contextualização dos conteúdos, aplicando metodologias que correspondem as necessidades dos alunos e incentivando o estudo dos materiais com vistas a desenvolver a reflexão e autonomia do acadêmico. De acordo com os alunos, a modalidade de ensino semipresencial vem

suprir a lacuna deixada pelo curso online evidenciando o vínculo ainda existente com o modelo de ensino presencial, o problema que se apresenta diante dessa constatação é que existe, por parte do aluno, uma dependência do direcionamento do professor, dessa forma, o processo de desenvolvimento da autonomia do aluno torna-se lento e intrincado. Nessa ótica, a presença do tutor é indispensável, pois, este pode oferecer o estímulo necessário para que o aluno planeje sua rotina de estudos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional EAD encontra-se em constante desenvolvimento, representa um segmento crescente, impulsionando a demanda por profissionais capazes de acompanhar esse ritmo de crescimento e consequentemente garantir excelência e qualidade ao ensino ofertado. Desse modo, o professor tutor, revela-se com papel de fundamental relevância nesse processo, por participar direta e ativamente como facilitador e mediador da construção do conhecimento e suporte ao aluno que opta pela educação a distância.

Apesar de haver diferenciação entre o professor especialista da disciplina e o tutor ou professor tutor, suas atribuições convergem para um ponto comum: o foco na aprendizagem do aluno, constituindo uma relação intrínseca que opera em harmonia para que o objetivo principal seja alcançado. Assim, como cada área do saber exige um aprofundamento por parte do docente, a tutoria também exige qualificação e ambos devem atender aos conhecimentos e saberes necessários para atuar na modalidade de ensino a distância, assumir uma postura inovadora, romper com velhos paradigmas, contemplar o novo perfil de aluno e dominar as diferentes tecnologias aplicadas ao campo educacional EAD.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, D.R. de. **O aluno virtual**: perfil e motivação. 2007. Dissertação de mestrado - Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://www.cpmivonecastanharo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/5/430/1515/arquivos/File/alunovirtual.pdf> Acesso em 08 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.**

Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>Acesso em: 06 mar. 2017.

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

LITTO, Frederic M; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MALHOTRA, N.K. **Pesquisa de Marketing**: Uma orientação Aplicada. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis et al**. Educação e tecnologias**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

# PSICOPEDAGOGIA: MEDIDA DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR OU INSTRUMENTO DE MANUTENÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MEDICALIZADA?

Rosângela Boherer da Silva Borges
Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena
rosangela.pssg@gmail.com

Kelly Jessie Queiroz Penafiel (Orientadora)
Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena
kellyjessierm@unir.br

## RESUMO

O estudo tem como tema a atuação do psicopedagogo no âmbito educacional como medida de enfrentamento do Fracasso Escolar. Para tanto, obtivemos conhecer a atuação do profissional mencionado no contexto escolar. Guiamo-nos pelos objetivos específicos: investigar o surgimento da Psicopedagogia como profissão e compreender sua atuação no ambiente escolar; investigar aspectos da formação do profissional psicopedagogo e sua função na escola; compreender a atuação do Psicopedagogo e a sua relação com a escola/professores em uma escola da rede estadual de Vilhena, RO. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como método de coletas de dados a aplicação de entrevista com roteiro semiestruturado. Foi realizada entrevista com uma Psicopedagoga que atua em uma escola da Rede Estadual de Ensino em Vilhena. Os resultados apontaram que embora a profissão não seja regulamentada e reconhecida, este profissional atua na escola mediante ao título de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia. Não há, de acordo com a entrevistada, o apoio do poder público para a realização do trabalho do psicopedagogo. A partir da pesquisa de campo entendemos que a Psicopedagogia enquanto área de atuação tem servido para estigmatizar e excluir a vítima na medida em que mantém e sustenta práticas medicalizantes como diagnóstico e encaminhamento à profissionais alheios ao cotidiano escolar e as nuances pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Psicopedagogo. Escola. Fracasso Escolar. Medicalização da Educação.

## INTRODUÇÃO

O presente texto comunica resultado de estudo de abordagem qualitativa sobre a atuação do Psicopedagogo no âmbito educacional como medida de enfrentamento do fracasso escolar. O estudo parte dos seguintes questionamentos: Qual função que o Psicopedagogo(a) desempenha na escola? A Psicopedagogia, como área de

atuação, tem contribuído para a superação do fracasso escolar? O objetivo geral foi conhecer e compreender a atuação do profissional Psicopedagogo no contexto escolar de uma escola da rede estadual de Vilhena-RO. Tendo como os objetivos específicos: Investigar o surgimento da Psicopedagogia como profissão e compreender sua atuação no ambiente escolar; Levantar dados sobre da formação do profissional psicopedagogo e sua função na escola; Compreender a atuação do Psicopedagogo e a sua relação com a escola/professores em uma escola da rede estadual de Vilhena, RO. Participou da pesquisa uma psicopedagoga que atua em escola de Ensino Fundamental da rede estadual de Vilhena-RO, no ano de 2018.

Ao analisarmos as explicações sobre fracasso escolar, nos deparamos com diferentes concepções de mundo, de ser humano e de ciência. Nos dias atuais observamos um forte renascimento das explicações médicas e psíquicas na chamada "era dos transtornos" onde se procura resolver problemas de aprendizagem e comportamentos considerados inadequados na sala de aula com medicamentos e tratamentos médico-psiquiátrico.

Os diagnósticos tornaram-se cada vez mais "precisos" e condenam milhares de crianças e adolescentes ao consumo de potentes psicofarmacos que prometem resolver todos os problemas de aprendizagem, comportamento e desajustes. A aprendizagem das crianças acaba ficando comprometida, pois com laudos médicos a escola tende a cruzar os braços diante do desenvolvimento desses alunos marcados como incapazes. Nesse contexto, a Psicologia tem atuado como cúmplice na acusação da vítima. Promovendo a patologização e a medicalização da aprendizagem.

Quando classificam as crianças pelas suas potencialidades sem compreender a real situação ou condição vivida socialmente, compreendemos que a psicopedagogia, enquanto área de atuação tem servido para estigmatizar e excluir a vítima na medida em que mantém e sustenta práticas medicalizantes como diagnóstico, encaminhamento à neurologistas, fonoudiólogos, etc. sem questionar as práticas propriamente pedagógicas adotadas.

## FRACASSO ESCOLAR E PSICOLOGIA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A preocupação com as chamadas dificuldades de aprendizagens surgem no Brasil por volta de 1930 mediante as pesquisas realizadas por médicos, psiquiatras, psicólogos e demais profissionais sob a influência e a novidade da Psicanálise (SOUZA, 2005). Nessa abordagem as explicações sobre o que prejudicava o aprendizado da criança se davam em razão da herança genética, resultando na insuficiência de habilidades e aptidões. A partir desse ideário viabilizou-se, por meio da higiene mental, programas voltados para a prevenção e recuperação das ditas "crianças problema".

Em 1940 surgem diversas explicações para o fracasso escolar das camadas populares com base em interpretações e diagnósticos superficiais que apontavam as causas mencionadas, tendo a família como papel central na aprendizagem do aluno. Então "o tratamento a 'criança-problema', passa a ser oferecido em clínicas, dentro ou fora da escola, mas com um enfoque no tratamento da criança e sua família." (SOUZA, 2005, p.1). Tendo como pressuposto que o fracasso escolar decorria da relação familiar disfuncional, de doenças inerentes ao sujeito, de problemas emocionais, da desnutrição e da carência cultural. Visão que desconsiderava qualquer influência dos demais envolvidos no processo de escolarização desses sujeitos.

Foi no bojo das discussões dos anos de 1970 que essas teorias passaram a ser questionadas e as explicações começaram a ser buscadas na proveniência cultural dos alunos e alunas, dando origem às teorias da carência cultural. Assim a questão do fracasso escolar passou a ser considerado o fracasso de uma classe social e a explicação para o menor rendimento escolar alcançado pelos grupos e classes sociais mais pobres estava no fato de não participarem da cultura dominante (PATTO, 1999).

Para os estudiosos que concentram as explicações do fracasso nos indivíduos, a privação cultural seria causa desencadeante das dificuldades escolares, em decorrência destes alunos e alunas não terem bem estruturadas no seio familiar as condições necessárias para desenvolver habilidades matemáticas e linguísticas. As famílias das classes populares eram acusadas de não valorizarem a educação, visto ser mais importante uma ocupação com rendimentos monetários para auxiliar no sustento familiar.

Antunes (2003) atesta que as relações entre Psicologia e Educação no Brasil terão início no período colonial. Entretanto, a autora alerta, que nesse período, não se pode falar de teorias psicológicas propriamente ditas, mas de "ideias psicológicas" sobre o desenvolvimento humano. Mais adiante no final do século XIX e início do XX,

com o surgimento da Psicologia Científica, os saberes da Psicologia serão tema de interesse nos cursos de medicina na Bahia e Rio de Janeiro. Segundo Antunes (2003), nessas faculdades aparecerão às primeiras teses que tiveram como objeto de estudo a Psicologia. Além dessas teses, a autora apresenta um crescente número de investigações que tinham como temática a higiene mental do escolar. A escola, sua estrutura e organização passam a ser alvo de investigação do saber médicos.

A Psicologia se estabelece no Brasil por meio do campo da Educação e continuou seu processo de produção mediante as orientações e técnicas relacionada à Psicometria. Os diferentes momentos da história da Psicologia serão marcados pela fecunda relação que se estabeleceu entre ela e a Pedagogia (ANTUNES, 2003).

## PSICOLOGIA E PEDAGOGIA: A CUMPLICIDADE IDEOLÓGICA NA ACUSAÇÃO DA VÍTIMA DO FRACASSO

De acordo com Bock (2003) a Psicologia tem, desde seu nascimento como ciência autônoma no Brasil, fortes relações com a Educação escolar. Segundo a autora, as duas áreas de conhecimento tem mantido uma colaboração tão estreita que originou a Psicologia da Educação. Entretanto, essa relação nem sempre existiu. Ela nasceu num momento histórico específico com vistas a atender necessidades específicas. A autora relata que na educação Ocidental, na chamada “Educação Tradicional”, o ensino era procedido sem a necessidade de intervenção psicológica. A intervenção da Psicologia no ensino tem início quando o Movimento da Escola Nova institui demandas específicas para a Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (BOCK, 2003).

No contexto escolar a Psicologia funda saberes e práticas, mediante as aplicações de testes e avaliações. Deste casamento nascerão teorias que terão nos determinismos raciais e na “carência cultural” suas explicações para as desigualdades e o fracasso escolar. Desta forma, segundo Bock (2003, p. 83) “A Psicologia fortaleceu noções naturalizantes da Pedagogia e contribuiu para ocultar a educação como processo social. A educação ficou concebida como processo cultural de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos”. Conforme aponta a autora, percebemos que essa relação entre Psicologia e Pedagogia tem servido de fundamento científico que oculta e/ou nega os aspectos sociais que permeiam a educação.

A escola se firma como instituição que por intermédio de sua estrutura normativa tem estado a serviço do capital para formar o trabalhador necessário à manutenção do poder e *status* da classe dominante. E para isso é necessário à participação da sociedade na escola para que o ensino possa ser organizado de acordo com a cultura local em sua convivência quanto à relação dos conteúdos pedagógicos que são estabelecidos (BOCK, 2003). As propostas inovadoras da Escola Nova, que aparentemente rompiam com essas práticas excludentes, não estiveram senão a serviço do capital. As demandas de um país que se quer industrializar exigem uma nova concepção de homem, de sociedade, de educação. A escola da atividade é pensada para garantir a formação desse novo homem. Segundo Bock (2003, p. 81) a escola aproveita essas situações e "[...] se põe a cumprir esta função, aproveitando a espontaneidade e criatividade das crianças".

Ao analisar o caminho traçado por essas duas ciências (Psicologia e Pedagogia), percebemos que a educação é um processo social, por meio da qual a sociedade adulta impõe seus modelos, valores e regras a fim de responder as necessidades de grupos dominantes. É cobrada dela, educação, responder às exigências e funções atribuídas numa sociedade divida em classes. A escola, como aparelho ideológico a serviço do capital e da classe dominante, adota parâmetros e ações pedagógicas com vistas a garantir os interesses das classes dominantes. Para Bock (2003) a política educacional é um conjunto de propostas e interesses inseridos por diferentes grupos sociais.

Considerando essas questões, a autora alerta que devemos ser capazes de desvelar o que os discursos e concepções historicamente construídos ocultaram. A educação, nesse processo, ficou concebida como processo cultural de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Todos os aspectos sociais que compõem a educação ficaram ocultados. A isso, Bock (2003) nomeia de "Cumplicidade Ideológica" firmada entre Pedagogia e Psicologia. A Psicologia dominante possui uma concepção de homem que parte da noção de natureza humana. Conforme Bock (2003) com essa concepção, a Psicologia e a Pedagogia se unificam para averiguar e entender o processo educacional. Em razão disso a autora aponta a cumplicidade ideológica entre Psicologia e Pedagogia. Nessa cumplicidade, a segunda faz uso dos conhecimentos científicos da primeira para tentar ocultar as falhas da escola.

Fruto desse casamento por conveniência, muitos diagnósticos são proferidos pela Psicologia e Pedagogia, e mais recentemente pela Psicopedagogia, sem que se conheça a escola, a professora, o que está sendo ensinado, como está sendo ensinado. Sem que se pergunte à criança o que ela sabe sobre seu encaminhamento a esses serviços de saúde, Psicologia e Psicopedagogia, sobre suas dificuldades em aprender e suas ideias a respeito da escola. Bock (2003) salienta que é como se o modelo de diagnóstico, de relatório sobre o aluno já estivessem dados e estas questões não coubessem nos instrumentos e formulários. Para a autora, a cumplicidade que se afirma é exatamente esta: a Psicologia se tornou cúmplice da Pedagogia na acusação da vítima. Tais fatos nos levam a refletir sobre a seguinte questão: Nesta intrincada relação, a serviço de quem estaria a Psicopedagogia?

A educação brasileira é divulgada como um processo baseado e produtor de igualdade social. Essa pretensa igualdade do currículo, que propõem uma "base comum curricular" leva a concepção de que as desigualdades são resultado da "falta de empenho" ou dedicação individual à educação, uma vez que "todas as crianças são expostas a um processo idêntico, garantido por projetos e currículos iguais em todo o país; os alunos são tratados de forma igual; estão submetidos às mesmas regras e as mesmas formas de avaliação; as condições de ensino são as mesmas [...]" (BOCK, 2003, p. 88). A meritocracia é apresentada num discurso sobre a educação que garante ao poder público o papel de neutralidade.

Esse discurso permite que uma política de "redução de gastos" com projetos sociais se desenvolva na surdina, como foi o caso da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 247/2016. Estas propostas criam espaço para projetos de privatização da educação, sucateamento das escolas públicas em nome da "redução de gastos". Estas propostas afetam diretamente as classes menos favorecidas, uma vez que a burguesia retira seus filhos da escola pública e os colocam em escolas particulares. O papel cumprido pela ideologia presente na educação, como produtora de igualdade e de condições para obter uma vida digna se torna fundamental quando possibilita que o poder público não queria investir em projetos sociais e que não queria entender a educação como direito de todos. As consequências dessa cumplicidade ideológica são sentidas na medida que geram a desigualdade social.

Para Bock (2003) a Psicologia se torna cúmplice dessa desigualdade social quando sustenta concepções biologizantes e individualistas sobre os alunos. O individualismo recebe aporte científico da Psicologia e da Pedagogia para instituir a ideia de diferenças individuais, marcando que cada pessoa possui suas características e deve ser avaliado por isso, e que estas diferenças são da responsabilidade de cada um. Para a autora, esse pressuposto sustenta uma visão de que o sujeito é isolado do mundo social, com desenvolvimento independente de forças ou condições sociais. Como consequência, reduz-se a realidade educacional, que também é social, a uma realidade individual. Desta forma, segundo a autora, as diferenças entre as pessoas ficam como produzidas no decorrer do tempo e desenvolvimento, gerados pelas formas como cada um se engaja e aproveita as condições oferecidas pelo meio. Garante a falsa noção de igualdade natural entre os sujeitos.

Bock (2003) conclui afirmando que a Psicologia, como ciência e profissão, deveria ser capaz de denunciar péssimas condições de vida como geradoras de desigualdade e não reforçar tais pensamentos. A Psicologia deve romper com a cumplicidade que tem caracterizado sua relação com a educação, para se apresentar como um conhecimento capaz de demonstrar e compreender a dimensão subjetiva das experiências vividas na escola por alunos e professores.

Concordamos com a autora quando afirma que é preciso adotar concepções que compreendam o sujeito como se constituindo ao atuar no mundo e nas relações sociais. É preciso, enquanto profissionais da Pedagogia e da Psicologia que pensemos o ser humano como ser histórico e social, que atua de forma transformadora sobre o mundo e, ao mesmo tempo é transformado por ele.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

De abordagem qualitativa a pesquisa procurou compreender a atuação do profissional psicopedagogo e sua relação com os processos educativos escolares. Escolhemos o paradigma qualitativo por acreditar que busca “[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são

não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens." (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Participou da pesquisa uma Psicopedagoga que atua em uma escola pública da rede estadual no município de Vilhena – RO. Para a coleta dos dados recorremos a um roteiro semiestruturado de entrevista. A entrevistada tem 47 anos, possui graduação em Pedagogia, Pós-Graduação *Lato Senso* em Psicopedagogia e atua na rede pública estadual há cinco anos na função de Psicopedagoga, sendo uma professora readaptada. Atende nos períodos da manhã e tarde alunos das turmas do 3° ao 7° ano do Ensino Fundamental.

Para a coleta dos dados recorremos a um roteiro semiestruturado de entrevista com 8 questões dissertativas iniciais. Durante a realização da entrevista, várias outras questões foram emergindo, fruto do diálogo que se travou com a participante do estudo. Dessa forma, outras 9 questões foram propostas no decorrer da gravação.

A entrevista foi realizada no período vespertino e teve a durabilidade de duas horas e trinta minutos. As respostas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Este procedimento aconteceu com autorização escrita da participante. Os dados relativos a nome e escola em que atua foram mantidos em sigilo. Após a transcrição e análise dos dados, o arquivo em áudio foi descartado.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

> Encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas é um anseio de professores, técnicos e administradores escolares que um número crescente de psicólogos que trabalham em consultórios particulares ou em centros públicos de saúde tem ajudado a realizar. (PATTO, 1999, p. 47).

A citação em epígrafe descreve o que tem ocorrido com um número cada vez maior de crianças e adolescentes que não tem conseguido aprender na escola. Temos percebido que embora a discussão e a crítica sobre essas medidas remetam ao início da década de 1980 no Brasil, a questão parece não avançar. Hoje, em pleno despontar do século XXI, a questão da não aprendizagem escolar tem sido explicada em termos de doenças e transtornos que precisam ser tratados no indivíduo. Velhas explicações biologizantes são remodeladas e assumem contornos da moda, no

entanto, permanecem firmes no ideário pedagógico. Professores, psicólogos, médicos e agora também psicopedagogos parecem continuar buscando na criança e no adolescente as causas do não aprender.

A atuação do profissional psicopedagogo consiste num trabalho de prevenção e orientação aos conteúdos desenvolvidos. Este trabalho envolve ainda a socialização das questões que envolvem a sensibilidade de pensar e envolver com o próximo, compreendendo todos no espaço inserido na sociedade (ALMEIDA, 2010). O psicopedagogo deve advertir o professor para que compreenda as trajetórias de aprendizagem do aluno para que a intervenção seja possível.

Quanto às funções do psicopedagogo, encontramos relatos de que esta profissão atua em dois espaços, sendo clínico e/ou institucional. Neste estudo daremos destaque a atuação do psicopedagogo no espaço escolar. Visto que os problemas de dificuldades de aprendizagem estão presentes no âmbito educacional, mesmo que sejam ocasionadas por outros espaços (ANJOS; DIAS, 2015). Partindo dessa questão, o psicopedagogo tem por objetivo atender o aluno como um trabalho que previne, e combate o fracasso escolar.

Considerando o que foi apontado pelos autores, perguntamos a nossa entrevistada quais são as funções do Psicopedagogo em relação ao espaço escolar e institucional. Para tal, obtivemos a seguinte resposta:

> Em minha opinião, as funções e o que é ser psicopedagogo tem o mesmo significado, mas além da resposta dada anterior nossa função é tentar auxiliar o aluno em suas dificuldades elevando sua autoestima, despertando neles o desejo de aprender para que eles percebam as suas potencialidades, fazendo várias intervenções através de atividades diversas, com jogos, mesa alfabética entre outras (PSICOPEDAGOGA).

Almeida (2010) compreende que a atuação do psicopedagogo no âmbito educacional é desempenhar ações diante da não aprendizagem, bem como orientar o professor quanto aos procedimentos para a superação das mesmas. Isso permitirá que a intervenção seja eficaz e considere todo percurso percorrido pelo aluno em seu processo escolar. O mundo é composto pela diversidade, a escola não é diferente. É neste olhar que o psicopedagogo deve interagir com docente na execução de seus planos, estabelecendo novas formas de trabalhar com o aluno, com a intenção de contribuir e favorecer a todos no aprendizado em sala de aula.

Segundo Almeida (2010) o psicopedagogo deve estar ciente das dificuldades que encontra em seu trabalho, inclusive pela inserção e reconhecimento da profissão. Considerando essas dificuldades, nos interessa saber, do ponto de vista da entrevistada, como ela percebe esta questão. Em sua fala ela narra que:

> Muitas vezes é devido essa função não ser reconhecida pelo Poder Público, não vem materiais específicos para o psicopedagogo, é uma função deixada de lado, nem mesmo valorizada, só ganham gratificação os que são concursado nesta função, aqui em Vilhena só tem três concursadas (PSICOPEDAGOGA).

A profissão do Psicopedagogo está em processo de regulamentação. E conforme as normativas do Ministério da Educação (MEC), para se obter essa formação é preciso fazer a Pós-Graduação *lato sensu* na área (NOFFS, 2016). Podemos observar que isso é um obstáculo apontado pela entrevistada para realizar sua função.

Diante do evidenciado acima, indagamos a nossa entrevistada quais as condições necessárias para que o Psicopedagogo possa exercer sua função. Ela disse que:

> As condições necessárias seria ter uma sala apropriada e equipada, o Poder Público oferecer recursos e especialistas de determinadas áreas como: o neurologista, psicólogos e fonoaudiólogo, otorrino entre outro. Pois a maioria dos pais não tem condições de passar seus filhos no particular, onde muitas vezes não conseguimos ter um diagnóstico (laudo) para ampará-los e podermos melhor ajuda-los (PSICOPEDAGOGA).

Observamos na fala da entrevistada uma forte tendência à práticas medicalizadas no contexto escolar ao apontar a necessidade de formação e contratação de profissionais alheios ao contexto escolar a fim de “solucionar um problema escolar”. Em sua fala, ela sustenta a necessidade de profissionais capazes de proferir diagnósticos e laudos para as crianças que não tem condições econômicas de procurar estes profissionais por conta própria. Sem desconsiderar boas intenções da entrevistada, consideramos que a melhor forma de superar as dificuldades é oferecer uma educação de qualidade teórica e técnica que permita aos alunos atuar sobre seu meio social. Nesta direção, entendemos que tanto a psicologia, quanto a psicopedagogia deveriam contribuir na medida em que disponibilizem o saber constituído em seu campo de atuação a serviço dos agentes escolares em debates que ajudem a definir projetos pedagógicos que levem ao conhecimento e ofereçam

escuta aos estudantes e professores no auxílio e construção de iniciativas positivas e de desenvolvimento (CUNHA; SOUZA, 2010).

## PSICOPEDAGOGIA: UMA ALTERNATIVA OU INSTRUMENTO DE MANUTENÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MEDICALIZADA ?

Sabemos que existem inúmeros fatores que podem acarretar o não aprendizado. Dessa forma, a questão abordada nos estudos de Araujo (2014) refere-se à possibilidade do enfrentamento das dificuldades de aprendizagem a partir das contribuições da Psicopedagogia. A autora relata que os diagnósticos estão ocorrendo com muita frequência no âmbito educacional, impossibilitando que o próprio professor reflita suas ações quanto ao planejamento. Gerando assim automaticamente a culpabilização individual e não uma reflexão coletiva sobre o assunto. Desta forma, os diagnósticos colaboram para com os docentes na medida em que isentam a escola das responsabilidades que determina sua prática para com o aluno (ARAUJO, 2014).

Morais (2010) descreve que a intervenção psicopedagógica é feita para propiciar o despertamento no aluno e em seu processo de aprendizagem**.** Partindo desses apontamentos, questionamos à entrevistada se em sua opinião a Psicopedagogia tem colaborado no processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar e em quais aspectos.

> Acredito que sim. Principalmente pelas intervenções que são feitas, além disso, quando necessário fazemos encaminhamentos e orientamos os pais procurar outros especialistas, a fim de obter um laudo para melhor amparar seu filho. (PSICOPEDAGOGA).

Segundo Moraes (2010, p. 7) a intenção do diagnóstico é que “[...] seja um trabalho conjunto onde todas as pessoas que estão envolvidas com o aluno devem participar, e não atuar como meros coadjuvantes desse processo”. Em sequência dos questionamentos feitos a nossa entrevistada, indagamos sobre o tão desejado e aclamado diagnóstico nos casos de dificuldade de aprendizagem. Obtivemos a seguinte resposta:

> [...] sendo encaminhado para a orientação faz o acompanhado e verifica o que precisa ser tratado, pois nem todos os casos precisam, encaminhando para mim e converso com o aluno e vejo qual é a dificuldade e chamo a mãe para entender mais um pouco sobre as dificuldades, depois continuo fazendo trabalho com ele. Se eu ver uma

> dificuldade BEM! Aí a gente encaminha para psicóloga que é um caso difícil que a gente não tem apoio, só temos duas psicólogas no Estado e tem que atender todos nas escolas ou então no caso seria os pais arcar com a consulta. Dessa forma a Psicóloga iria passar com o Neuro. Conscientizo o pai assim, se a criança tem um laudo ela é amparada.

Guarido (2010) ao analisar o discurso médico sobre a educação comenta que atualmente se tem produzido uma multiplicidade de diagnósticos psicopatológicos (psicopedagógicos) e de terapêuticas que tendem a simplificar as determinações dos sofrimentos infantis. A autora afirma que o resultado desse tipo de prática "[...] é que um número cada vez maior de crianças em idade escolar [...] é medicado de forma a tentar sanar sintomas das crianças [...]" (GUARIDO, 2010, p. 29). O problema com esta visão biologizante dos modos de ser das pessoas é que ela desconsidera o contexto na qual se apresentam, não levando em conta também, as complexas manifestações singulares de cada sujeito. Ao discutir sobre o que representa o diagnóstico, Camillo, Frayse-Pereira e Telles (1989, p. 204) chama atenção para o seguinte: "[...] o psicodiagnóstico e seu produto final, que é a descrição diagnóstica, permite identificar, entre outros atributos, o tipo de orientação ideológico-científica a respeito da causação do comportamento humano que o diagnosticador adota".

Ainda sobre a crítica ao crescente processo de medicalização da aprendizagem, Guarido (2010) destaca que quando a escola recorre aos profissionais da saúde para sanar as pretensas dificuldades "instaladas no aluno", ela abdica de sua autoridade especializada em educação e a concede à profissionais que desconhecem os processos complexos de ensino-aprendizagem. Para a autora, a escola, os professores, se colocam como instrumentos do poder e funcionam como "[...] extensão do olhar especialista na prática cotidiana, levados a observarem as variações de comportamento das crianças e a orientarem seus familiares na busca de tratamentos [...]" (GUARIDO, 2010, p. 36). Consideramos, desta forma, que a psicopedagogia, quando se rende às práticas medicalizantes, serve de instrumento para promover um esvaziamento do ato educativo e da densidade da experiência humana.

A culpabilização do aluno e sua família pelo fracasso escolar comparecem nas afirmações da entrevistada quando pontua que a causa das dificuldades na realização de seu trabalho se deve à "falta de apoio dos pais". Esta visão parece desconsiderar ou ocultar a realidade das condições materiais e sociais do cotidiano escolar. Em vista

dos argumentos apresentados pela nossa entrevistada, podemos verificar que essa forma de diagnosticar e avaliar são decorrentes aos tempos de antigamente. Olhar direcionado a criança em busca do problema, como se estivesse inserido somente nela. Percebe-se nos resultados da entrevista, o enquadramento do que mencionamos na seção anterior sobre a cumplicidade ideológica da Pedagogia e Psicologia, mais recentemente pela Psicopedagogia, abordada por Patto (1999), Antunes (2003), Bock (2013) quanto à desconsideração das questões pertinentes ao sujeito em seu contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas teorias que embasaram este estudo, constatou-se que a prática exercida pelo psicopedagogo remete aos procedimentos utilizados antigamente, seguidos pela potencialidade do indivíduo. Embora no discurso se afirme como prática diferente e que visa o pelo desenvolvimento do sujeito diante da aprendizagem, observamos que ainda se mantém o foco do problema no sujeito que não aprende, desconsiderando os fatores que envolvem sua trajetória de vida.

Os resultados obtidos neste trabalho mostram que a função do psicopedagogo no espaço escolar tem servido como instrumento de manutenção de uma educação medicalizada quando centra o olhar apenas no sujeito em suas condições individuais. Não estamos negando a contribuição da Psicopedagogia ou do profissional que a exerce, contudo, temos observado que embora a profissão não seja regulamentada e reconhecida, este profissional atua na escola mediante ao título de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia. Não há, de acordo com a entrevistada, o apoio do poder público para a realização do trabalho do psicopedagogo.

Concluiu-se que a Psicopedagogia enquanto área de atuação tem servido para estigmatizar e excluir a vítima na medida em que mantém e sustenta práticas medicalizantes como diagnóstico e encaminhamento à profissionais alheios ao cotidiano escolar e as nuances pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. S. de. **A importância de um psicopedagogo em uma instituição escolar.** 2010. 34 f. Trabalho de conclusão de curso (especialização em

Psicopedagogia) Curso de Pós- graduação em Psicopedagogia, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/i101333.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

ANJOS, E. K. O. dos; DIAS, J. R. A. Psicopedagogia: sua história, origem e campo de atuação. **Revista Eletrônica Acadêmica Interinstitucional**, Praia Grande, ano 8, n. 18, 2015. Disponível em: < http://www.fals.com.br/revela18/ed18/elza_anjos.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico-crítico. In:_____. (org.) **Psicologia Escolar:** Teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ARAÚJO, P. F. C. de. **A psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?** 2014. 70 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: < http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1025/1/PaulaAraujo.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In:_____. (org.) **Psicologia Escolar:** Teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CAMILLO, A.; FRAYSE-PEREIRA, J. A.; TELLES, V. S. **Psicodiagnóstico**: instrumento de revelação. São Paulo: Conpsi, 1989.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa** (org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CUNHA, B. B. B.; SOUZA, M. P. R. de. Projetos de Lei e Políticas Públicas: o que a Psicologia tem a propor para a Educação? In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.) **Medicalização de Crianças e Adolescentes:** Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.) **Medicalização de Crianças e Adolescentes:** Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MORAES, D. N. M. de. Diagnóstico e avaliação psicopedagógico. **REI Revista de Educação do IDEAU**, Alto Uruguai, v. 5, n. 10, 2010. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/203_1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

NOFFS, N. A. A formação e regulamentação das atividades em psicopedagogia. Rev. Psicopedagogia, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 110-120, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100013>. Acesso em: 30 maio 2018.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SOUZA, M. P. R. de. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, preconceitos e práticas educativas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

# O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Rosimeire de Assunção[13]
(rosimeireassuncao99@gmail.com)
Vane Batista Almeida [14]
(vanealmeida55@gmail.com)
Sirley Leite Freitas[15]
(sirley.freitas@ifro.edu.br)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO/*Campus* Cacoal

## RESUMO

O presente artigo surge como resultado de uma pesquisa que tinha como foco analisar teorias da psicologia da aprendizagem apontando suas contribuições para a educação e seu auxílio no processo de construção do conhecimento do educando. Elegemos como objeto de pesquisa o papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem. Assim neste estudo apresentamos o papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem baseado na interação do professor/aluno Desta forma, foi analisada a evolução do processo de ensino-aprendizagem perante a sociedade, como também o quanto o termo motivação reage de forma diferente no comportamento de cada indivíduo. Por essa razão, é necessário enfatizar que no ambiente educacional o professor deve conhecer as características do desenvolvimento de cada criança, assim como as particularidades de seu processo de aprendizagem com intuito de abranger formas de motivação e garantir um ensino de qualidade.
**Palavras-chave:** Motivação. Ensino. Aprendizagem.

## Introdução

Com base na pesquisa que tinha como ponto central a psicologia da aprendizagem, sendo fundamentada na construção de conhecimentos do educando no âmbito educacional. O objetivo do presente artigo é analisar o papel da motivação nesse processo de ensino-aprendizagem.

---

[13] Aluna do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia – IFRO/*Campus* Cacoal.
[14] Aluna do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia – IFRO/*Campus* Cacoal.
[15] Mestra em Educação Escolar (UNIR) e Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia – IFRO/*Campus* Cacoal.

O termo “motivação” tem adquirido uma valorização significativa no processo educacional, uma vez que, com a utilização desse fator está sendo possível observar o rendimento dos alunos no ambiente escolar. Assim como, os relatos de situações motivacionais que levam os alunos a muitas vezes, fracassarem no processo de aprendizagem.

A partir disso, é necessário que ocorra uma aproximação entre professor/aluno, pois é preciso que educador possua sobre o seu discente o conhecimento de cada especificidade de seu desenvolvimento, assim como é o funcionamento do processo de aprendizagem do mesmo. Sendo assim, baseando a aula conforme a necessidade da sua turma, onde é válida a utilização de métodos pedagógicos que motiva o aluno a ter interesse em aprender o que está sendo ensinado.

## Metodologia

A partir de discussões ocorridas nas aulas da disciplina Psicologia da Educação no terceiro período, do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO/*Campus* Cacoal, surgiu a necessidade de pesquisar as teorias da psicologia da aprendizagem e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, foi elaborado um projeto de pesquisa com intuito de observar os fatores que levam a motivação influenciar no âmbito educacional, mais especificamente na estruturação de conhecimentos dos alunos.

O texto foi elaborado por meio da sintetização das ideias, abordando as informações coletadas, como também dados levantados por meio de pesquisas em sites virtuais, livros e artigos científicos referentes ao papel da motivação no processo ensino-aprendizagem. Em seguida, foi identificado e selecionado o material bibliográfico pertinente para proceder a leitura e fichamento em formato digital do material selecionado com identificação de obras, dos autores e suas ideias centrais. E, por fim, a análise do conteúdo do material para a conclusão da pesquisa.

## PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O processo tradicional de ensino aprendizagem partia do princípio que o professor era o portador de conhecimentos e cabia a ele transmitir ao aluno, este era um receptor passivo, e em sua maioria apenas decorava o conteúdo.

Teorias como a inatista que pregava que o ser humano herdava geneticamente as capacidades intelectuais de seus pais, foram aceitas por grande parte da sociedade e fazia com que o processo de ensino aprendizagem se resumisse apenas ao “transmitir conhecimentos”.

Atualmente o processo de ensino aprendizagem traz a definição de interação entre professor e aluno para que estes possam respectivamente ensinar e aprender.

Segundo Freire o educador não deve apenas ensinar as disciplinas estipuladas, mas deve também instigar seu aluno a pensar, fazendo com que ele crie suas próprias concepções sobre o assunto, “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p. 28).

Portanto, o processo de ensino aprendizagem refere se a troca de conhecimentos de alunos e professores, pois sabe se que os professores não retêm todos os conhecimentos de suas respectivas disciplinas. A utilização de metodologias de ensino diversificadas, de recursos concretos e lúdicos que atraem a atenção dos alunos, além de incentivar o desenvolvimento da autonomia do discente, preparando-o para o exercício pleno da cidadania.

O docente tem influência sob o aluno, logo o seu papel é fundamental na boa formação do indivíduo, com o auxílio de metodologias variadas e meios que motivem o aluno, o processo de ensino aprendizagem ira se destacar no meio social em que a escola estiver inserida.

**Motivação**

A motivação como componente indispensável no processo de ensino aprendizagem, tem como proposito o incentivo de professores e alunos para que estes participem com sucesso no ambiente escolar, cada indivíduo necessita de determinada instigação em seu cotidiano. “De acordo com os modelos teóricos existentes, a motivação foi até cerca dos anos cinquenta concebida ou como um impulso que surge do interior do organismo ou como uma atração que é originada por um objeto exterior ao indivíduo” (LEMOS, 1993, p.11).

O ser humano é repleto de necessidades e o seu comportamento é direcionado a satisfazê-las, o progresso sócio cultural do indivíduo implica em desenvolver habilidades e competências que permitam a sua integração nas relações sociais do trabalho e a prática da cidadania. Chiavenato (2005, p. 216).

Essas necessidades humanas, tidas como forças ativas e impulsionadoras do comportamento, apresentam uma enorme imensidão. Isso porque as pessoas são diferentes entre si, possuem necessidades diferentes e estas, consequentemente, produzem padrões de comportamento que variam de indivíduo para indivíduo. Apesar das diferenças individuais quanto às necessidades de cada um, são basicamente iguais do modo como as pessoas organizam seus pensamentos para obter satisfação. Sob esse ponto de vista, algumas teorias procuram organizar uma relação sobre as necessidades que são comuns a todas as pessoas.

Neste ponto compreende-se que os fatores motivacionais são amplos, e que englobam aspectos que poderão ser úteis para determinado alunos, ou pode ser desnecessário, afinal para o autor os fatores motivacionais dentro de uma organização são específicos para cada indivíduo, e assim influência diretamente na produção.

Para Maslow (*Apud* SERRANO, 2011) o comportamento motivacional é explicado pelas necessidades humanas, verifica-se que para melhor entendimento seja necessária à conceituação do termo necessidades, para tanto se recorre ao dicionário Aurélio que o define como sendo “Aquilo que constrange, compele ou obriga de modo absoluto”.

Maslow (*Apud* MORAES; VARELA, 2007) afirma que as necessidades básicas podem ser dispostas numa hierarquia de importância e prioridade, sendo representada por uma pirâmide, em cuja base estão as necessidades fisiológicas e logo em seguida vem as necessidades de segurança, as necessidades sociais, as necessidades de estima e no topo, as necessidades mais elevadas (as necessidades de auto realizações).

As necessidades fisiológicas são fatores que envolvem a manutenção do indivíduo como alimentação, moradia, vestimenta. Situações esta que, insatisfeita causa modificação no comportamento do indivíduo.

Em seguida, temos a segurança do indivíduo. Que se refere, a necessidade de estar sem medo do perigo físico e da abstenção das necessidades fisiológicas. Ou seja, é a precisão de liberdade e de autopreservação.

Como nenhum ser humano vive só, surge então a necessidade de se socializar, de encontrar um grupo de pessoas que adquirem mesmos gostos, ideias e comportamentos. Isso acontece com maior facilidade quando suas necessidades anteriores (fisiológica e segurança) estão em equilíbrios.

Logo, vem a necessidade de estima que trata do período em que a pessoa produz sentimento de confiança em si próprio, se sente no controle das situações de sua vida. Como também, pode ocorrer o sentimento de insatisfação de estima, quando o indivíduo não possui maturidade suficiente e procura fazer ações com intuito de chamar atenção.

Por fim, no topo da pirâmide tem a auto realização que se refere ao potencial do ser humano é “ser tudo o que pode ser”, nessa fase o indivíduo já concluiu todas as necessidades anteriores e possui autoconfiança em si mesmo (MORAES; VARELA, 2007).

Desse modo, essas necessidades se manifestam numa dinâmica onde a primeira domina o comportamento da pessoa até que seja satisfeita; tendo estas satisfeitas, a segunda é que o dominará e assim por diante até a última, isto significa que no momento em que o indivíduo realiza uma necessidade, surge outra em seu lugar, exigindo sempre que as pessoas busquem meios para satisfazê-la.

Motivação e aprendizagem

A motivação no processo de ensino-aprendizagem se faz presente com o intuito de que o professor em seu ambiente de trabalho deve contribuir com a aprendizagem dos seus discentes por meio de métodos de incentivo motivacional e metodologias diversificadas em seu ensino.

Para Medeiros e Pessoa Filho (2012, p. 2): “a motivação deve ser integrada na cultura organizacional, ou seja, um estímulo praticado cotidianamente nas relações com as pessoas envolvidas no processo. ” Significa dizer que, os fatores motivacionais não devem ser algo corriqueiro, mas por sua vez, precisa estar interligado na vida diária da relação professor aluno.

Desta forma, a motivação ao educando deve partir do professor, ou seja, é o docente que irá observar o aluno e assim, basear a sua aula conforme a necessidade do mesmo. Pois é necessário que a cada aula exposta, o aluno se sinta motivado em sua aprendizagem e consequentemente tenha vontade de aprender.

É essencial que o professor seja dinâmico, compreensível e agradável com seus alunos. Fazer com que a sala de aula seja um ambiente satisfatório para se estudar, onde o educando, por sua vez, se sinta capaz de realizar questionamentos, formular opiniões próprias e não ficar apenas observando as aulas apresentadas.

> O professor deve descobrir estratégias, recursos para fazer com que o aluno queira aprender, deve fornecer estímulos para que o aluno se sinta motivado a aprender. Ao estimular o aluno, o educador desafia-o sempre. Para ele, aprendizagem é também motivação, onde os motivos provocam o interesse para aquilo que vai ser aprendido. É fundamental que o aluno queira denominar alguma competência. O desejo de realização é a própria motivação, assim o professor deve fornecer sempre ao aluno o conhecimento de seus avanços, captando a atenção do aluno (SILVA, 2014, p.19).

Nesse ponto de vista é perceptível que, quando o professor utiliza novas ferramentas que sejam capazes de atrair a atenção da criança logo, a sua capacidade de aprender será maior. Assim como será elevada também, a confiança da criança ao perceber que seu educador acredita no seu potencial sendo assim, o aluno será motivado a sempre progredir em suas competências e buscar novos meios de satisfação.

É valido ressaltar que, um educando motivado quer ser reconhecido pela organização, porém não quer exercer a sua função a ser realizada visando apenas fins avaliativos, é plausível que o corpo discente escolar reconheça as atividades desempenhadas pelo mesmo. Pois se sabe que, as pessoas de modo geral querem ser notadas e elogiadas por aquilo que fazem de melhor.

**Fatores de satisfação no processo de ensino-aprendizagem**

Sabe-se que uma pessoa que faz aquilo que conhece, e realiza a sua função de forma prazerosa estará mais empenhada, e seu trabalho será concretizado com maior qualidade, com isso o processo de ensino aprendizagem torna-se mais eficiente tendo em vista que o professor irá exercer seu trabalho com satisfação, logo seu aluno terá facilidade em compreender aquilo que é ensinado com prazer. “A satisfação profissional reflete-se na eficácia do trabalho desempenhado, promove o bem-estar psicológico e permite um melhor desempenho das atividades docentes” (CARDOSO; COSTA, 2016, p.2).

Assim o desempenho do aluno está diretamente ligado a forma de ensino do professor, se este, estiver motivado a ensinar irá buscar novos métodos e suas aulas serão diversificadas e de qualidade, diferentemente das aulas de um professor que não está motivado a exercer sua profissão. Assim como o professor é motivado o

aluno também deve ser, pois sabe-se que o reconhecimento faz com que o seu desempenho aumente.

> Acredita-se que um professor motivado poderá exercer suas funções de maneira realmente produtiva e somente assim poderá motivar seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, a gestão escolar deve levar em conta a legislação que estabelece os princípios da educação e os deveres do estado em relação à educação escolar pública – a LDB, na qual o Art. 12, Incisos I a VII, apresenta as principais delegações que se referem à gestão escolar no que diz respeito as suas respectivas unidades de ensino (TEIXEIRA; SIQUEIRA, 2017, p. 200).

A gestão escolar pode proporcionar aos docentes e discentes algumas formas de reconhecimento, oferecendo a estes algumas gratificações ou menções, logo para aqueles que não se limitam apenas ao ambiente escolar, mas sacrificam momentos de descanso para se aperfeiçoarem são merecedores de algum destaque. “Do ponto de vista humanístico, motivar os alunos significa encorajar seus recursos interiores, seu senso de competência, de auto-estima, de autonomia e de auto-realização” (MORAES; VARELA, 2007, p.7).

Então, compreende-se que elogios e notoriedade estão ligados a um fator de reconhecimento, mas isto não infere apenas a esse fator que também é essencial a vida do ser humano, mas aí fica evidenciado outro aspecto motivacional que, muitas vezes é imprescindível na realização de um bom ensino/aprendizagem que é a compensação em termos de produtividade e conhecimento e consecutivamente se reflete em notas bimestrais.

**Fatores de insatisfação no processo de ensino-aprendizagem**

Sabemos que em um ambiente escolar é de suma importância à interação professor/aluno e quando isso não acontece de maneira apropriada gera insatisfação na aprendizagem do discente.

É dever do professor em procurar bons resultados nas aprendizagens de seus alunos. Entretanto, a situações em que a didática utilizada pelo educador é insuficiente para que o aluno consiga aprender o que está sendo exposto a ele. Desta forma, faz com que o educando seja desmotivado a estudar aquela disciplina estabelecida, pela dificuldade de compreender o que está sendo-lhe ensinado, isso acontece não pela falta de domínio do professor sobre um determinado conteúdo, mas pela ausência de

métodos didáticos ao ensiná-lo (MENDES; CONCEIÇÃO; BORGES, 2015).

Outro ponto que gera tal insatisfação é o tratamento do educador em relação ao educando. Quando o aluno sente “medo” do professor é fato que seu desempenho naquela disciplina será de baixo rendimento. Esse apavoramento do aluno sobre o docente acontece quando não há uma boa relação entre ambos, onde o educador acredita que o seu papel na sala de aula é apenas aplicar o seu planejamento de aula. Não considerar as dificuldades dos alunos, assim como a liberdade de expressar suas opiniões e ideias causa insatisfação na aprendizagem dos mesmos (MENDES; CONCEIÇÃO; BORGES, 2015).

É valido que, os fatores de satisfação e insatisfação devem ser acompanhados atentamente pelos educadores das escolas para que possam identificar os pontos que podem estar gerando insatisfação no ambiente educacional, evitando assim perdas de rendimento causadas pela desmotivação na aprendizagem do aluno. Por outro lado, os pontos em que geram satisfação na aprendizagem devem ser cada vez mais explorados a fim de continuarem a progredir na educação de qualidade.

## Considerações finais

Pode-se perceber que a motivação é importante para o processo de ensino e aprendizagem, seja pela busca de novos conhecimentos ou por mostrar caminhos a serem tomados diante da dificuldade. Tanto por parte do professor em suas escolhas não diversificadas de processos pedagógicos, quanto aos alunos que por muitas vezes demonstram poucos interesses nos temas abordados pelos educadores.

Com base na pesquisa realizada pode ser visto que, é necessário que o docente seja o conciliador de seus alunos, que instigue neles a vontade de aprender as disciplinas, principalmente quando ocorre a desmotivação por um determinado conteúdo, é importante procurar vários métodos que facilite a aprendizagem dos mesmos. É nessa competência de observar e produzir situações que facilite a compreensão dos discentes que o educador será capaz de possuir maior desenvolvimento nas suas aulas planejadas como também, motiva-los há sempre progredir no ambiente educacional e na vida pessoal.

Apesar de a motivação já ser apontada como fator responsável pelo insucesso escolar devido à falta de interesse dos alunos, ela vem mostrando que não é dessa

forma a sua participação no ambiente educacional. O seu papel é de fundamentar nos professores formas apropriadas para observar nos alunos as suas necessidades, utilizando metodologias que serão despertadas neles as suas curiosidades.

Portanto, o papel da motivação no processo ensino-aprendizagem está relacionado ao processo de aprendizagem do aluno, como também o papel do professor no processo de ensino, sendo abordada a importância da motivação de ambos, tanto do docente em se fazer presente em seu ambiente de trabalho para acrescentar na aprendizagem com métodos de incentivo motivacional aos seus discentes. Como também, aos alunos que por sua vez, devem se unir aos professores na missão de acarretarem mais conhecimentos.

## Referências


CARDOSO, Cleia Graziele Lima do Valle; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. **Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição**. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/v21n8/en_1413-8123-csc-21-08-2357.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

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

LEMOS, Marina Gomes Serra de. **A motivação no processo de ensino/ aprendizagem, em situação de aula.** Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Porto, 1993. Disponível em: < https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/17929/2/29396.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

MEDEIROS, Jamilson Pinto; De; PESSOA FILHO, Nivaldo. **A motivação como fator diferencial e competitivo nas organizações.** Natal: Abril S/A, 2012. Disponível em: <http://caveromiranda.galeon.com/MOTIVACION.pdf >. Acesso em: 25 abr. 2018.

MENDES, Andréia Almeida; CONCEIÇÃO, Dalva Batista da; BORGES, Lidiane Hott de Fúcio. **Análise dos fatores que desmotivam/desinteressam os alunos com relação à matemática.** I Seminário Científico da FACIG, 2015. Disponível em: <hptt://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/233>. Acesso em: 24 jul. 2018.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. **Motivação do aluno no processo ensino-aprendizagem.** Faculdade de Pedagogia no Centro Universitário Filadélfia, UNIFIL-Londrina-PR: 01, ago. / dez. 2007. Disponível em:

<http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

SERRANO, Daniel Portillo. **Teoria de Maslow**- A Pirâmide de Maslow. Disponível em: <http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/maslow.htm>. Acesso em: 20 jul.2018.

SILVA, Geruza Barbosa da. **O papel da motivação para a aprendizagem escolar.** Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa-PB, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9644/1/PDF%20-%20Geruza%20Barbosa%20da%.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

TEIXEIRA, Betina Waihrich Marim; SIQUEIRA Sílvia De. **A Relação Entre Gestão Escolar E A Motivação De Professores.** EBR – Educação Básica Revista, vol.3, n.1, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/download/212/522>. Acesso em: 24 jul. 2018.