



**FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS;  
INCLUSÃO E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES**

**ANAIS**

**Ji-Paraná/RO  
Junho/2019**



**FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS;  
INCLUSÃO E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES**

### **REALIZAÇÃO**

**Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS**

**Campus de Ji-Paraná**



**Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR**

### **GRUPOS DE PESQUISA**

**GPEPE** – Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação

**GPEC** – Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências

**GEIPEI** - Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva

**GEPRAM** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações Raciais e Migração

**LAE** – Laboratório Amazônia Episteme

**Ji-Paraná/RO**

**Junho/2019**

## II CONGRESSO DE PEDAGOGIA

### FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; INCLUSÃO E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

21 a 24 de maio de 2019

#### COMISSÃO ORGANIZADORA

##### Coordenação

Prof. Dr. Gustavo Piovezan

##### Vice Coordenação

Prof. Dr. Paulo Sérgio Dutra

#### ORGANIZAÇÃO DCHS

Prof. Dr. Alberto Dias Valadão

Prof. Esp. Gleidson Paulo Rodrigues Alves

Prof. Dr. Gustavo Piovezan

Prof<sup>a</sup> Dra Isaura Isabel Conte

Prof<sup>a</sup> Esp. Irmgard Margarida Theobald

Prof<sup>a</sup> Esp. Leila Noebal Castellani

Prof<sup>a</sup> Dra. Naiara dos Santos Nienow

Prof<sup>a</sup> Ma. Neidimar Vieira Lopes Gonzales

Prof<sup>a</sup> Dra. Patrícia Soares de Maria de Medeiros

Prof<sup>a</sup>. Ma. Rosiane Ribas de Souza Eler

Ji-Paraná/RO

Junho/2019

**Os artigos publicados nos ANAIS são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores**

## Sumário

<b>1. COMUNICAÇÃO ORAL.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA EM UMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2. A ANCESTRALIDADE INDÍGENA NOS MITOS E A CONTRIBUIÇÃO NA LITERATURA INFANTIL.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE PARA FUTURAS PEDAGOGAS.....</b>	<b>25</b>
<b>1.4. CONTRIBUIÇÃO DO FEMINISMO PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: É POSSÍVEL EDUCAR PARA A IGUALDADE? .....</b>	<b>34</b>
<b>1.5. UMA FACE DAS MULHERES QUE AINDA É DIFÍCIL DE (RE)CONHECER.....</b>	<b>44</b>
<b>1.6. PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JI-PARANÁ/RO .....</b>	<b>54</b>
<b>1.7. A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS ENCONTRADOS NA SALA DE AULA.....</b>	<b>69</b>
<b>1.8. ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA SOB O OLHAR DOS ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>81</b>
<b>1.9. PERCEPÇÕES DE GESTORES DA UNIVERSIDADE E ENTENDIMENTOS DE UM ALUNO SURDO SOBRE INCLUSÃO .....</b>	<b>93</b>
<b>1.10. BULLYING: BRINCADEIRA OU AGRESSÃO?.....</b>	<b>103</b>
<b>1.11. ESTUDOS INTRODUTÓRIOS SOBREA ORAÇÃO NA FILOSOFIA DE TERESA D'ÁVILA.....</b>	<b>110</b>
<b>1.12. PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA SER DESENVOLVIDA COM CRIANÇAS DE 8 ANOS DE IDADE: COMPORTAMENTO DESAFIADOR NÃO-COOPERATIVO.....</b>	<b>120</b>
<b>1.13. O ESPAÇO DA EMOÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO, RELAÇÃO INTERPESSOAL, APRENDIZAGEM E A NEUROCIÊNCIA NESTA CONJUNTURA .....</b>	<b>127</b>
<b>1.14. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE RONDÔNIA A PARTIR DE SUA LEGISLAÇÃO: O QUE MUDOU NOS ÚLTIMOS 20 ANOS?.....</b>	<b>134</b>
<b>1.16. LUDICIDADE: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>153</b>
<b>1.17. O EU, O OUTRO E O MUNDO: O QUE UM GRUPO DE CRIANÇA EM VULNERABILIDADE SOCIAL TEM A DIZER SOBRE SORTE .....</b>	<b>163</b>
<b>1.18. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENCONTRO ENTRE TEORIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>176</b>
<b>1.19. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CONCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>187</b>
<b>1.20. METODOLOGIA ALTERNATIVA: GINQUÍMICA- RELEMBRANDO LIGAÇÕES QUÍMICAS E GEOMETRIA MOLECULAR COM ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA NA CIDADE DE JI-PARANÁ .....</b>	<b>197</b>

<b>1.21. TECNOLOGIA A FAVOR DO ENSINO: TWITTER EM SALA DE AULA .....</b>	<b>205</b>
<b>1.22. PRODUÇÕES DE TEXTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUANTO AO USO DA LÍNGUA MATERNA.....</b>	<b>215</b>
<b>1.23. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INDÍGENA SABANÊ COMO SEGUNDA LÍNGUA .....</b>	<b>225</b>
<b>1.24. PERCEPÇÕES INERENTES A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCAMPO EM JI-PARANÁ/ RO .....</b>	<b>237</b>
<b>1.25. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM RELAÇÃO AO PROJETO EDUCAMPO NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ.....</b>	<b>244</b>
<b>1.26. SEMENTES CRIOULAS, SABERES DA TERRA, SOBERANIA GENÉTICA ...</b>	<b>250</b>
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA, Feira de Troca de Sementes Crioulas é realizada em Colorado Publicado: 24 de Setembro de 2018, (www.ifro.edu.br) “acessado em 29 de abril de 2019” .....	255
<b>1.27. AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO TEATRO DIDÁTICO: LINGUAGEM CÊNICA NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>256</b>
<b>2. RELATOS DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>264</b>
2.1. “MEUS CACHOS FALAM”: NEGRITUDE E POLÍTICA AFIRMATIVAS ENTRE AS MULHERES CAMPONESAS.....	264
2.2. RELATO SOBRE A ANÁLISE DE CADERNOS ESCOLARES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JI-PARANÁ/RO, EM CONFORMIDADE COM AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008.....	269
2.3. PROJETO ESCREVENDO SONHOS: UMA EXPERIÊNCIA DO EDUCADOR EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM .....	274
<b>2.4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: OBSERVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL .....</b>	<b>279</b>
<b>2.5. O ESTÁGIO NO BERÇÁRIO COMO EXPERIÊNCIA CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>282</b>
<b>2.6. SABORES E APRENDIZAGEM: CONHECENDO AS FRUTAS PELO OLFATO, TATO E PALADAR, UMA BRINCADEIRA DESENVOLVIDA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>289</b>
<b>2.7. MAIS UMA TÉCNICA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA UNIVERSIDADE: RELATO DO I ENCONTRO PEDAGÓGICO DO DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE ENGENHARIA AMBIENTAL.....</b>	<b>295</b>
<b>2.8. PRÁTICA PEDAGÓGICA:.....</b>	<b>303</b>
<b>EXPERIÊNCIA QUE DIRECIONA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA .....</b>	<b>303</b>
<b>2.9. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESCOBERTAS COM SITUAÇÕES REAIS.....</b>	<b>310</b>
<b>2.10. RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO 4º ANO B DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>317</b>
<b>2.11. RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA DURANTE O ESTÁGIO .....</b>	<b>323</b>

<b>2.12</b>	<b>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA ESCOLA DO CAMPO .....</b>	<b>327</b>
<b>2.13</b>	<b>EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS DURANTE O PERÍODO DE ATUAÇÃO NO PIBIC .....</b>	<b>334</b>
<b>2.14</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA VIVÊNCIA NA ESCOLA IRINEU ANTÔNIO DRESCH NO MUNICÍPIO DE JI-PARANA/RO .....</b>	<b>339</b>
<b>2.15</b>	<b>CAPOEIRA E A EXTENSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ANO DE 2018 .....</b>	<b>345</b>
<b>3.</b>	<b>RESUMOS EXPANDIDO .....</b>	<b>351</b>
<b>3.1.</b>	<b>ARTE NARRATIVA: RELAÇÃO DE GÊNERO E A CONSTRUÇÃO DE DIFERENTES FINAIS NAS HISTÓRIAS INFANTIS.....</b>	<b>351</b>
<b>3.2.</b>	<b>ESCOLA E ADOLESCENCIA: HOMOFOBIA E HETERONORMATIVIDADE... 355</b>	
<b>3.3.</b>	<b>ORGANIZAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS AMBIENTADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DE GÊNERO.....</b>	<b>357</b>
<b>3.4.</b>	<b>O DECRETO 5.626/2005 E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM JI-PARANÁ .....</b>	<b>361</b>
<b>3.5.</b>	<b>A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV SEMENOVITCH VIGOTSKI .....</b>	<b>363</b>
<b>3.6.</b>	<b>ANÁLISE SOBRE ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR NO TERRITÓRIO NACIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....</b>	<b>366</b>
<b>3.7.</b>	<b>MULHERES NO COMANDO: GESTÃO FEMININA .....</b>	<b>367</b>
<b>3.8.</b>	<b>A PROPOSTA CURRICULAR E O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA JOVENS E ADULTOS DO 8º ANO DA ESCOLA JANDINEI CELLA .....</b>	<b>373</b>

# 1. COMUNICAÇÃO ORAL

## 1.1. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA EM UMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Angélica Brozeguine da Silva Dernei  
UNIR – angelicabrozeguine2017@gmail.com  
Equilandia Pereira da Silva Félix  
UNIR – equilandia2010@hotmail.com  
GT - 01

### RESUMO

O processo de alfabetização para as crianças nos anos iniciais é desafiador e esta fase requer algumas estratégias no contexto escolar. Desse modo, o presente Relato de Experiência intitulado Processo de Alfabetização: Uma experiência significativa em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental foi desenvolvido em uma escola Estadual do Município de Ji-Paraná – RO, como requisito do estágio inerente ao componente curricular Prática Pedagógica em Iniciação Profissional do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, com o intuito de conhecermos o cotidiano do ambiente escolar e vivenciarmos o ser professor (a). As metodologias utilizadas para o desenvolvimento das aulas foram de cunho expositivo e participativo. Assim sendo, para elaboração deste utilizou-se como base a literatura de alguns autores como: Duarte e Rossi (2008), Soares (2003) e Lopes, Abreu, Mattos (2010). Por meio do estágio foi possível obter diversas percepções, sendo a mais importante de todas que, ser professor (a) na atualidade é um enorme desafio, pois pelo trabalho que este profissional desenvolve necessitava ser mais bem valorizado, inclusive melhor remunerado, ter maior apoio das famílias das crianças e melhor estrutura da parte da escola.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Aprendizagem e Prática docente.

### INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência sob o título PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: Uma experiência Significativa em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, localizada no município de Ji-Paraná – RO e, tem como objetivo descrever situações vivenciados durante o período destinado ao estágio, o qual foi desenvolvido no período de 25/03/2019 à 12/04/2019.



A metodologia que embasou este trabalho deu-se inicialmente por meio das observações realizadas na referida turma, por conseguinte pela elaboração de aulas expositivas e participativas sequenciais ao que já vinha sendo desenvolvido junto a turma e também por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Os primeiros três dias de estágio (25, 26 e 27/03/2019) foram destinados a observação da prática da professora (a) em sala de aula, bem como dos estudantes, com intuito de conhecer a realidade escolar das crianças e também conhecer quais eram as práticas que compunham as aulas da professora titular da turma. Após as observações, os demais dias foram destinados à preparação de planos de aula e regência da turma.

Ressalta-se que os planos de aulas aplicados durante a regência foram desenvolvidos em consonância com o que a professora estava trabalhando, a docente da turma trabalha na educação há trinta anos, sempre com os anos iniciais que concerne à fase de alfabetização.

O âmbito escolar ao (a) acadêmico (a) em formação, por vezes pode parecer desafiador ou mesmo uma realidade distante. No entanto, se faz necessário confrontar as teorias já estudadas com a realidade de uma instituição educacional, em especial, da sala de aula, e é nesse sentido que o estágio supervisionado é de fundamental importância.

Desse modo, este Relato de Experiência traz a descrição e uma breve discussão do que foi observado e vivenciado durante a observação e as práticas em sala de aula, correlacionando com as teorias de alguns autores que se fizeram pertinentes.

### **Prática Pedagógica: Leitura e Escrita no Cotidiano Escolar**

No dia 25 de Março, no período matutino das 07h:30min às 11h:30min foi iniciado o primeiro dia de observação. A escola, na pessoa do Coordenador Pedagógico e da professora da turma, nos receberam de maneira cordial. Durante a observação, as crianças ficaram curiosas com nossa presença, queriam conversar, perguntar o motivo porque havia mais duas professoras em sala de aula e a todo o momento queriam interagir conosco nos mostrando seus cadernos e tarefas.

Conforme foi possível observar na rotina da sala, em um primeiro momento as crianças diariamente são recepcionadas e acomodadas em seus lugares, em seguida é realizada a oração do Pai Nosso em conjunto com as crianças. Logo após o cabeçalho é escrito no quadro para que as crianças copiem, nele contém o nome da escola, nome da cidade com o dia do mês e o ano, seguido do nome da professora, nome do aluno (a), dia da semana e a descrição de como está o clima do respectivo dia.

Enquanto algumas crianças copiam o cabeçalho a professora toma a leitura de algumas outras, conforme elas vão terminando de copiar. Eles (as) têm um caderno somente para atividades relacionadas à leitura, está descrito a família silábica, algumas palavras e pequenas frases.

Após as 08h30min da manhã as crianças são encaminhadas ao refeitório para merendar e retornam para que a aula seja continuada, das 10h:30min às 10h:45min é o intervalo para o qual as crianças seguem para beber água e ir ao banheiro e também brincar um pouco e, assim, ocorre todos os dias, sendo que nas quintas e sextas-feiras elas ainda tem a última aula destinada a educação física.

No primeiro dia de observação (25/03), após o lanche a professora e as crianças retornam para a sala e ela segue a aula trabalhando a família silábica da letra S, realizou a leitura compartilhada e pediu para que os alunos copiassem nos cadernos, logo em seguida fez um ditado com palavras que continham as sílabas com S, ex: saia, suco, sumo, salada dentre outras. Algumas crianças apresentavam maiores dificuldades para escrever as palavras ditadas no caderno, bem como para copiar do quadro.

Na fase de aquisição de leitura e escrita às crianças passam por diversos conflitos para compreender o que esta sendo exposto no cotidiano de sala de aula, qual a significação, para que irá ser útil. O (a) professor (a) é responsável em demonstrar a importância das letras e números, instigando a vontade da criança em aprender. A esse respeito importa compreender que:

Os princípios funcionais desenvolvem-se à medida que a criança soluciona o problema de como escrever e para que escrever. A significação que a escrita tenha em seu dia a dia terá consequências no desenvolvimento desses princípios e as funções especificam dependerão da necessidade que a criança sentira da linguagem escrita (DUARTE; ROSSI, 2008, p. 3).

O papel do docente frente ao processo de alfabetização é desafiador, pois cada criança é única, sendo assim as maneiras de apreender os conteúdos também se divergem, de modo que o (a) professor (a) precisa ter um olhar apurado para identificar em qual estágio a criança se encontra, e conseguir elaborar um novo meio para que ela compreenda o conteúdo sempre partindo do que a criança já sabe, como “os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada” (SOARES, 2003, p. 11).

Sobre a observação, foi possível compreender que a professora tem uma rotina estabelecida para que as crianças não se sintam deslocadas no ambiente escolar, o que pode ser considerada uma atitude positiva no contexto de sala de aula. Nos segundo e terceiro dia

de observação, a rotina foi à mesma citada acima, recepção, oração, cabeçalho, merenda, aula, recreio, continuação da aula e término da mesma, o que diferenciou foram os conteúdos trabalhados ao longo dos dias de aulas.

Pelo observado foi possível perceber que a prática da professora possui características de um trabalho conforme o método tradicional de ensinar, mas de antemão, ressaltamos que:

Não se atribui, aqui, ao adjetivo “tradicional” o sentido pejorativo que costuma ter; o termo é aqui utilizado para caracterizar, de forma descritiva e não avaliativa, os métodos vigentes até o momento da introdução da perspectiva “construtivista” na área da alfabetização; é preciso lembrar que esses métodos hoje considerados “tradicionalistas” um dia foram “novos” ou “inovadores” – o tradicional não se esgota no passado, é fruto de um processo permanente que não termina nunca: estamos construindo hoje o “tradicional” de amanhã, quando outros “novos” surgirão. (SOARES, 2003, p. 10).

Assim compreendemos que o processo de aprendizagem também é do professor (a), por isso podemos citar a importância do estudo constante do desejo de estar sempre se renovando para atuar no cotidiano escolar, pois ao trabalhar com a formação de crianças, acredita-se que tem que se ter claro que ela é o centro da aprendizagem, e que a partir de suas especificidades deve-se escolher a melhor metodologia a ser aplicada.

No dia 28/03/2019, como estava previsto no cronograma e em concordância com a professora, foi o primeiro dia de regência na referida turma, no entanto não foi possível aplicar o plano de aula ao todo, pois o dia amanheceu com muita chuva e a maioria das crianças não compareceram.

Sendo que, o estágio foi desenvolvido em dupla, a regência era alternada, um dia uma estagiária ministrava a aula e a outra auxiliava e no seguinte alternava. Ao todo foram elaborados um total de planos de aulas, todos em consonância com o que a professora sugeriu e que era sequencial ao trabalho que a mesma já vinha desenvolvendo.

Em todos os dias da regência houve a preocupação em explorar os conhecimentos prévios das crianças a respeito dos conteúdos que seriam trabalhados como meio de agregar e integrar os mesmos no decorrer das aulas. Sobre o conhecimento prévio Lopes, Abreu e Mattos (2010, p. 17), afirmam que:

É o conhecimento ativado pela mente ou adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade, e cuja ativação no momento oportuno é essencial à compreensão de um texto. A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.

No primeiro dia de regência foi trabalhada a família silábica das letras X e Z, seguida de um ditado com palavras que continham essas sílabas, também da contação de uma história, a partir da qual foi passada a tarefa para casa que consistiu na elaboração de um desenho sobre a história. Ressalta-se que nesse primeiro dia o conteúdo equivalia a dois dias de aula que foram condensados devido ao dia anterior ter chovido e não ter sido possível desenvolver a aula por falta de alunos.

Nos demais dias de regência que se seguiram, foram trabalhados conteúdos inerentes às famílias silábicas das letras C, CH, LH, NH, AR, e AS aliadas a conteúdos matemáticos, retirados do livro didático adotado pela escola para o trabalho com a turma, e mais duas aulas com atividades participativas que envolviam recursos lúdicos.

As atividades aplicadas durante a regência envolveram textos impressos, cruzadinhas, caça-palavras dentre outros recursos que objetivavam trazer significado ao que os alunos estavam aprendendo tirando-os sutilmente do tradicional para o construtivismo de modo a observar como os alunos respondiam a tal metodologia.

As crianças estranharam um pouco a inserção de pequenos textos para leitura compartilhada e apresentavam muitas dúvidas para desenvolver as atividades simples, como encontrar as palavras e circular, pois precisavam refletir para concluir a atividade e não somente repetir o que estava disposto no quadro, sendo que a atividade de recorte do jornal realizado em dupla foi a mais desafiadora, pois as crianças não estavam habituadas a trabalhar em conjunto, mas com paciência e cuidado obtivemos os resultados esperados.

Ao iniciar o estágio foi possível verificar diversas crianças com dificuldade em copiar do quadro e em realizar as atividades como cruzadinhas e caça-palavras, dificuldades essas que precisavam ser superadas. No entanto, dada a prática estabelecida pela professora da turma é normal que as crianças tivessem tais dificuldades, pois as crianças precisam conhecer diferentes materiais e participar do processo de significação do qual resulta a alfabetização que vem “[...] da interação entre o indivíduo e a língua escrita, como sujeito de conhecimento” (LOPES, ABREU, MATTOS, 2010, p. 07).

Ao aplicar atividades participativas com recursos lúdicos foi exatamente isso que ocorreu, ou seja, foi estabelecida uma saudável interação entre os alunos e os conteúdos aplicados, o que os colocou na posição de principais e não mais de coadjuvantes na construção do conhecimento. A partir de então, houve uma melhora significativa na escrita dos alunos, onde muitos que não copiavam os conteúdos e nem faziam as tarefas passaram a fazer e a ter melhor participação nas aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa experiência oportunizada pelo estágio, foi possível ter uma melhor compreensão de como é o trabalho docente. Mediante a observação realizada em sala, percebeu-se que a prática da professora era de cunho tradicional, pois no período em que esta ocorreu ela trabalhou os conteúdos de maneira fragmentada, primeiramente as sílabas depois as palavras com as sílabas do dia, o que nos permite afirmar que ela prefere trabalhar os conteúdos por partes e não dentro de um contexto mais amplo.

Foram muitos os aprendizados que obtivemos por meio das situações vivenciadas, sendo os principais como ser professora, como elaborar e desenvolver uma aula em sala, como lidar com diferentes crianças em um mesmo espaço e lidar com elas de modo igualitário sem rotular ninguém, sendo que algumas vezes é necessário aplicar recursos diferenciados, como escrever nos cadernos, dar exemplos de palavras com letras diferentes, pois as crianças precisam ter autoconfiança no que estão fazendo, por isso o professor (a) precisa estar sempre atento (a) aos pequenos entraves no decorrer de suas aulas e para garantir o sucesso de seus alunos (as), nesse período tão importante que é o da alfabetização.

Percebemos que ser professor demanda diversos desafios, em especial lidar com os pais das crianças que, na sociedade atual, muitas vezes não acompanham a vida escolar de seus filhos não observando seu rendimento a partir dos cadernos, não trazendo para o reforço, sendo que esses fatores atrapalham o desenvolvimento de um bom trabalho docente e, conseqüentemente o rendimento das crianças.

Foram muitas as nossas percepções, sendo a mais importante de todas que, ser professor (a) na atualidade é um enorme desafio, pois pelo trabalho que este profissional desenvolve necessitava ser mais bem remunerado e ter maior apoio das famílias das crianças e melhor estrutura da parte da escola.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, K.; ROSSI, K. O Processo de Alfabetização da Criança segundo Emília Ferreiro. **Revista Científica Pedagogia**. ISSN: 1678-300X. Ano VI – Número 11 – Janeiro de 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/a\\_processo\\_alfab\\_ferreiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/a_processo_alfab_ferreiro.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** n°. 25. Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2004. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002)>.  
Acesso em: 26 abr. 2019.

LOPES, J. R.; ABREU, M. C. M.; MATTOS, M. C. E. Conhecimento prévio de mundo. In: **Caderno do Alfabetizador**: Alfabetização e Letramento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 abr. 2019.

## 1.2. A ANCESTRALIDADE INDÍGENA NOS MITOS E A CONTRIBUIÇÃO NA LITERATURA INFANTIL

Ester Cristina Oliveira<sup>1</sup>

[estercrist94@gmail.com](mailto:estercrist94@gmail.com)

Universidade Federal de Rondônia - UNIR

GT - 1: Alfabetização, Escrita, Letramento e Literatura Infantil

**RESUMO:** Este trabalho é resultado de uma análise sobre o mito e a sua influência para as obras de literatura infantil, bem como sua importância histórica. Entende-se que a cultura indígena brasileira é um campo de pesquisa que precisa cada vez mais ser respeitado por suas especificidades. A temática indígena, e os mitos que delas são pertencentes têm sido utilizados para compor o acervo de livros infantis que abordam a diversidade cultural em nosso país. Nesse trabalho o objetivo é iniciar comentários a respeito do mito, da cultura indígena enquanto mediadora, e de como as histórias míticas rompem as fronteiras dos grupos indígenas e se propagam para os demais grupos sociais, acrescento que o artigo traz apenas uma breve reflexão sobre tais assuntos. Tal temática é de extrema riqueza, e para uma análise mais detalhada seria necessária uma pesquisa mais aprofundada. Como essa produção se trata de uma revisão literária de caráter bibliográfico, realizo uma pesquisa básica de abordagem qualitativa, onde busco apenas produzir conhecimentos que dizem respeito a temática, pois envolvem questões do cotidiano e de relação social, portanto, estes dados não podem ser quantificados. Como subsídio teórico para enriquecimento de informações houve o estudo de trabalhos escritos por autores como: Buzzi (2002), Candido (2004), Eliade (1972), Lévi-Strauss (1978), Mindlin (2001), Monteiro (2007), Motta (2003) e Ramalho (2011).

**Palavras-chave:** Mito; Literatura; Cultura Indígena.

### Introdução

Grande parte da cultura que o Brasil apresenta, teve influência dos primeiros indígenas que habitaram o nosso país. Junto a estes, encontra-se uma riquíssima sabedoria ancestral, transmitida às novas gerações, na tentativa de garantir a sobrevivência de todos esses ensinamentos. Muitos desses conhecimentos apresentam-se sob a forma de mitos, histórias que têm uma função dentro da sociedade da qual fazem parte, sendo capazes de proporcionar exemplos e normas de conduta, possuindo ainda enorme relevância religiosa.

---

Pedagoga formada pela Universidade Federal de Rondônia, professora da Rede Estadual de Ensino, atuando com as séries iniciais, pós-graduanda com especialização em Literatura Cultura e Artes pela Iaperon/FATEC.

Contato [estercrist94@gmail.com](mailto:estercrist94@gmail.com)

Inicialmente é necessário reforçar a importância cultural que o mito apresenta dentro do contexto de cada sociedade ao qual ele se mantém vivo. O mito têm a característica de ser transmitido oralmente de geração em geração, isto é, os saberes tradicionais e a história se propagam pelas narrativas que os mais velhos repassam aos mais novos, no intuito de educar e orientar a vivência em grupo. São por meios dos mitos que explicam a existência do mundo e como tudo começou, sobre os elementos que compõem a natureza e todo o universo mágico que os rodeia, além de ser um contribuinte para a compreensão da própria existência humana.

Embora a narrativa oral faça parte das principais características do mito, é interessante que se esclareça a importância de garantir que o mito não se acabe. Transformá-lo em produção literária com adaptações ao público infantil, é tentar garantir o seu acesso à crianças em fase escolar. Um dos modos de divulgar os mitos para as crianças é por meio da literatura. Esse processo permitiu que muitos mitos pudessem ser trabalhados pelas mãos minuciosas de autores que transformaram essas histórias culturais e sagradas em uma ferramenta pedagógica que pudesse ser utilizada nas escolas, levando ao acesso de crianças não indígenas essa herança cultural.

Falar de um pensamento mítico, logo nos remetemos a um tempo antigo, carregado de uma ancestralidade e sabedoria. Para compreendermos esse tipo de pensamento, é necessário pôr nos em contato com a nossa mais profunda sensibilidade, com nossas raízes, e com o que há de mais sagrado em nós humanos e na natureza. Essa compreensão proporciona um mergulho profundo em nossa história.

O mito também influencia o campo da arte, da história e da cultura de um povo. Essa história carregada de um legado e de sabedoria, ao ser escrita, nos chama a atenção pelo seu conteúdo mágico e fantástico, portanto, são nesses aspectos que a literatura encontra seu espaço. Literatura esta que carece de alimento para a alma, promovendo diálogos de respeito e de conhecimento por culturas distintas, mas que não deixa de conter explicações riquíssimas sobre os modos de ser e nos enxergar enquanto humanidade.

O conhecimento da mitologia indígena brasileira pelas crianças se faz importante, pois, conhecê-la é imprescindível para evitar preconceito e intolerância com a cultura do outro. A literatura é o meio pedagógico de ensinar sobre essas questões de um modo leve e descontraído. Embora a literatura seja um entretenimento para a criança, o enredo que envolve a história permite reflexões profundas que irão orientar o modo de ser e agir na infância.

Reforço que esse trabalho não envolve uma pesquisa de caráter quantitativo, pois não busco resultados a partir de algo pesquisado, portanto, é de caráter bibliográfico, nesta, tenho



apenas o interesse de refletir de forma breve sobre os mitos e a sua relação com os grupos indígenas.

O trabalho está dividido em quadro ideias centrais, a primeira delas é compreender o conceito da palavra mito, em seguida tento explicitar a relação existente entre os mitos e os grupos indígenas para depois tecer comentários sobre a relação da literatura com os mitos indígenas e como fazem o uso desta. Por fim, apresento o conceito de literatura, qual a sua importância e aplicabilidade nos livros de literatura infantil, onde os dados aqui apresentados são baseados em leituras e estudos referente a temática.

### **Mito: como compreendê-lo?**

Desde os primórdios, o homem busca compreender a natureza e o mundo para adquirir respostas sobre sua própria essência. Essa compreensão, para os povos primitivos, poderia ser facilmente explicada por meio dos mitos, que assim, como nos afirma Lévi-Strauss (1978, p.9), “despertam no homem, pensamentos que lhe são desconhecidos”.

Para início de discussão, é fundamental que compreendamos o significado da palavra mito, e o que ela nos expressa. Para defini-lo, usaremos as palavras de Mircea Eliade (1972) que, em sua obra, discorre o que o mito representa na sociedade. A compreensão que se tem sobre o mito na atualidade (ficção, invenção, fábula) se diferencia do seu entendimento nas sociedades as quais ele se mantém vivo. Para estas o mito é uma história verdadeira e de extrema importância pelo seu caráter sagrado, exemplar e significativo.

Nessas sociedades o mito estabelece condutas para a vida humana, dando-lhe significado e valor à existência. O mito faz menção a um tempo primordial e sagrado, e são nas sociedades arcaicas que este permanece vivo e, portanto, é capaz de gerar certos comportamentos, condutas e normas que regularão a vida e a atividade humana.

Nessa tentativa de defini-lo, Mircea Eliade aborda sua compreensão particular considerando menos imperfeita.

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma criação; ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos primórdios. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a sobrenaturalidade) de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do sobrenatural) no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que

é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural. (ELIADE, 1972, p.9)

Para Buzzi (2002, p. 85), o mito quando ligado a esclarecer a existência de nós humanos no mundo, representa neste sentido “uma forma autônoma de pensamento [...]. É conhecimento que contém o imediato da experiência numa realidade fantástica de difícil acesso”.

Se compreendemos que o mito é uma forma humana de organização e compreensão da realidade, é importante mencionar que este entendimento passa de geração para geração através da oralidade. Oralidade esta, que se perpetua por meio de narrativas.

Em suma os mitos narram acontecimentos de um tempo primordial e fabuloso, explicando a origem de muitas coisas, do mundo, das plantas, dos animais, do próprio homem, e o que torna interessante pensar é que se o homem é o que é hoje, foi porque os Entes Sobrenaturais assim o permitiram e o quiseram, foram eles que determinaram os modos de ser do homem, as normas de condutas, que o converteram ao que ele é hoje, organizado em uma sociedade, que precisa trabalhar e agir dentro de certas regras (ELIADE, 1972).

Neste sentido os mitos são uma construção histórica, que perdura em uma cultura, representa a própria história vivida, esquecê-la, é o mesmo que deixar a cultura ir se consumindo, perdendo sua identidade. Compreender o mito exige uma sensibilidade para as questões cotidianas que, com as explicações mitológicas, são carregadas de uma interpretação fantástica e mágica.

Ocorre que pelo fato do mito perpetuar-se oralmente através da narrativa, isto é, de uma tradição verbal que volta o olhar para as coisas mais simples e mundanas, a falta de registro escrito fez com que muitos caíssem no esquecimento ou até mesmo se modificassem. Para que esses mitos não se perdessem era necessário que se recorresse à memória.

Segundo Motta (2003, p. 182) ao nos referirmos sobre memória “devemos levar em conta que ela constrói uma linha reta com o passado, alimentando-se de lembranças vagas, contraditórias, sem nenhuma crítica às fontes que – em tese – embasariam esta mesma memória” .A memória viria ainda para reafirmar um passado repleto de riqueza que, na medida em que é lembrado e revivido, anteciparia um futuro pleno, cheio de potencialidades.

Motta ainda nos afirma que “se entendermos que a memória só se explica pelo presente, pode-se afirmar que é deste presente que ela recebe incentivos para se consagrar enquanto um conjunto de lembranças de determinado grupo”. (2003, p.182). É importante

entender que existem vários tipos de lembrança e, embora as memórias pareçam estáticas, elas mudam com o tempo e com as novas demandas do presente.

Nesse sentido a memória recebe sua devida importância, pois, além de serem fontes históricas, elas “ajudam a saber o que tem sido lembrado, recordado por um ou vários grupos sociais. Em segundo lugar, elas expressam também fenômenos históricos[...]” (MOTTA, 2013, p.183).

O mito se constitui neste sentido como uma memória individual, e também coletiva que é “aquela que pertence a um determinado grupo, assegurando coesão e solidariedade aos seus componentes” (MOTTA, 2013, p.184), e ganha prestígio ao ser construída por um grupo social, que partilham dessa mesma memória em um processo de recordação. Motta ainda nos escreve que um dos elementos constitutivos da memória são aqueles [...] “vividos por tabela, ou seja, as possibilidades abertas pelo fenômeno de projeção ou de identificação tão forte com um passado, que pessoas que não o viveram se sentem coparticipantes e sujeitos deste mesmo passado”. Essa afirmação em particular vem de encontro ao que o mito é capaz de expressar para a sociedade que o vive, ocorre que, ao narrar um mito ocorrido no tempo do princípio, um tempo forte e primordial como nos afirma Eliade (1972), que a pessoa, ao narrar os feitos e acontecimentos, revive de uma forma tão convicta e real, que, embora as façanhas tenham acontecido a muito tempo atrás, é como se a pessoa que o narra estivesse presente e participasse de todo o corrido.

### **Mito e os povos indígenas**

Segundo a antropóloga Betty Mindlin (2001, p.8) “O Brasil tem mais de 200 povos indígenas e mais de 170 línguas. A população indígena brasileira é estimada em 350 mil pessoas. Cada povo tem uma mitologia característica, única”.

Devido as influências externas, como é o caso da colonização, muitos desses conhecimentos mitológicos foram se perdendo, que, por serem falados e transmitidos oralmente, tiveram um processo de perda ao longo dos anos. Mindlin (2001) comenta que, por serem tradições faladas, essas narrativas originalmente não eram escritas, e sim transmitidas de geração para geração, contada pelos mais velhos. Essas tradições indígenas, após algum tempo, passaram a ser escritas e documentadas por alguns estudiosos que se preocuparam em registrá-las para que não se perdessem e para que o acesso e o conhecimento dessas histórias pudessem ser apreciados por todos.

Na atualidade, a participação indígena, nos assuntos que lhe diz respeito, tem sido maior, esses vêm cada vez mais se tornando professores, desenhistas, escritores..., e ocupando lugares de destaque. Essa formação se faz importante na medida em que há a

preservação e valorização dos conhecimentos ancestrais, partindo dos próprios donos desses saberes.

Com a lei 11.645 de 10 março de 2008 que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos conteúdos do currículo, em especial no ensino de artes, literatura e história, colaborou para que houvesse um crescimento das discussões e reflexões dessa temática.

É essa oportunidade de se refletir sobre a temática indígena através da literatura que nos chama a atenção, pois é a partir da infância que devemos abordar diálogos de respeito e valorização da cultura do outro. Esse conteúdo mágico e fantástico, contido nos mitos, são facilmente envolvidos ao imaginário infantil. Os mitos são um campo de conhecimento que contém sabedoria e fascínio.

### **Mito e Literatura: fontes de cultura e saber**

Os mitos, sendo histórias repletas de significados e que objetivam explicar a origem e a constituição de diferentes coisas neste mundo, se tornaram, ao longo dos anos, uma importante fonte de inspiração e de riqueza cultural, riqueza essa aproveitada pela literatura. Podemos citar como exemplo a obra “Odisseia” de Homero, que a partir de um mito grego transformaram-no em uma importante fonte de literatura.

Esse processo de transformação do mito original em literatura deve ser compreendido e realizado com sensibilidade, pois, ao transformá-lo, faz-se uma adaptação a um modo de compreensão que atinja um número maior de pessoas. Nesse sentido, os escritores que assim o fazem, com respeito ao arcabouço cultural que os mitos expressam, acabam por promover um enriquecimento das informações e dos detalhes da narrativa, que fazem do mito uma história mais linear e de fácil compreensão, não deixando, é claro, de conservar sua essência fantástica e repleta de magia.

Nos últimos anos, o mercado editorial tem contado cada vez mais com obras que mencionam a cultura indígena. Daniel Munduruku, em uma entrevista à Agência Brasil, menciona que a literatura indígena tem crescido e estado em ascensão no país.

De acordo com Daniel, hoje, no Brasil, existe uma literatura escrita na própria língua dos povos indígenas, que fica mais restrita às comunidades, porque tem um número limitado de leitores. “Não é um livro comercial”, explicou. Por outro lado, existe outro grupo de escritores que estão produzindo comercialmente livros para serem adotados nas escolas não indígenas brasileiras. Com base nesse dado, ele informou que há hoje, no país, em torno de 35 autores indígenas que estão publicando regularmente suas obras, alguns com muitos títulos e outros ainda iniciando sua produção. “O mercado hoje tem mais de 100 títulos escritos por autores indígenas”. (AGÊNCIA BRASIL, 2013)

Como exemplos de livros que trazem a mitologia indígena podemos citar: *Como surgiu- Mitos indígenas brasileiros; as serpentes que roubaram a noite e outros mitos* de Daniel Munduruku. *Mitos indígenas* de Betty Mindlin entre outros.

Esse debate sobre os assuntos que envolvem a cultura indígena é importante ser discutido na escola. Nas escolas as “narrativas emergem das explicações dos professores ou das construções que eles auxiliam seus alunos a produzir. [...]São questões problematizadoras que acabam por possibilitar a atribuição de sentido ao que é ensinado” (MONTEIRO, 2007, p.129).

Mas qual é a importância de se contar esses mitos na atualidade? De acordo com Ramalho (2011), essas narrativas ajudam-nos a compreender a sociedade, fazendo uma conexão entre o mundo real e espiritual. Essas narrativas também mencionam o encantamento que pode nos envolver, fazendo-nos enxergar com magia a vida, através de uma ancestralidade que ainda permanece viva. Essa compreensão faz ao mesmo tempo uma reflexão que leva ao respeito, à tolerância com a diversidade cultural.

O mito, ao ganhar espaço na literatura, é analisado também por seu caráter pedagógico que é capaz de transmitir, pois geralmente essas histórias trazem uma lição, um significado e um exemplo que pode ser aplicado no cotidiano.

Trazer para a realidade do aluno implica encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado. (MONTEIRO, 2007, p.129)

É importante ressaltar que o mito é também História, pois se constrói a partir de conhecimentos de um passado da humanidade e de sua evolução, e se referem a uma época e a eventos que foram primordiais para que esta se constituísse.

Os mitos são saberes, que formam conhecimentos que dão origem e sustentação à arte, a religião, a cultura. São capazes de se transformarem por meio de diferentes olhares. Necessitam apenas de sensibilidade e de um mergulho profundo à nossa essência, para que sejam compreendidos, respeitados e valorizados.

### **Literatura Infantil: conceito e importância**

A literatura segundo Candido (2004), pode ser definida de modo mais amplo, como todas as criações que possuem um toque poético, ficcional ou dramático dentro da sociedade,

em todos os seus níveis que a cultura se manifesta: folclores, lendas entre outras formas de manifestações mais difíceis ao acesso da escrita.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabetos e erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. (CANDIDO, 2004, p.174-175)

A literatura ainda é importante, pois, é [...] um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente nossos problemas. (IDEM)

Um exemplo de entrega à ficção, é o faz de conta das crianças. Existem nelas um sentimento de procura pela fantasia, e é na infância que todas encontram esse combustível para inventar usando a sua criatividade, e com ela também resolver seus problemas. A criança pode fantasiar a partir do seu universo real, utilizando-se de meios como livros e imagens para construir registros na memória sobre tudo o que cria. É nos livros infantis que muitas crianças têm acesso a um universo antes então improvável de ser vivido fantasticamente.

A criança desenvolve o hábito da leitura mesmo sem ser alfabetizada, pois as ilustrações permitem que construa uma narrativa, simulando uma possível leitura, pois aprender observando esse mesmo ato realizado por uma outra pessoa. “A leitura antes de uma assimilação do código escrito, é um processo de relação com o meio, com a cultura” (NECYK, 2007, p.33)

Se por ora, a leitura é processo de relação com o meio, é na literatura, e em livros infantis que muitas crianças poderão ter acesso a conteúdos que envolvam mitos e narrativas indígenas. Nos livros infantis os assuntos referentes a cultura indígena poderão ser apresentados às crianças de uma forma lúdica, leve e de mais fácil compreensão. Nem há necessidade de acrescentar fantasia nelas para que atraiam a atenção das crianças, pois, as próprias histórias míticas são por si mesmas fantásticas e fabulosas.

São com essas histórias que podemos trabalhar questões que envolvam valores morais, respeito ao próximo, explicar sobre o surgimento do mundo e de seres e coisas que nele

habitam, essas histórias farão com que as crianças questionem e queiram descobrir sobre o mundo. E não há nada mais importante do que instigar o conhecimento e a busca por respostas por parte das crianças.

Além de livros de literatura, é importante que os livros didáticos também envolvam em seus conteúdos as narrativas indígenas, pois muito ao contrário do que se pensa, são histórias que vêm dos nossos antepassados, isso faz com que a criança perceba ao longo de sua formação que o indígena não é aquela figura lembrada apenas em data comemorativa, mas é um povo que possui ancestralidade, história, cultura e também descendentes.

Tem-se, portanto, distintas necessidades. A primeira delas é mostrar os mitos e narrativas indígenas para os indígenas, como forma de divulgar, resgatar e reforçar culturalmente essas tradições orais, corroborando para que a cultura não se perca com o passar dos anos. A segunda necessidade é apresentar essas mesmas narrativas para uma sociedade não indígena, de crianças que não possuem acesso a uma tradição oral de seus antepassados, e nessa busca por conhecer a cultura do outro, é que vai sendo construído valores como respeito, tolerância, amor, empatia. É interessante dizer que uma mesma narrativa poderá ter impactos diferentes em um grupo de crianças indígenas e em um grupo de crianças não indígenas. Porém, destaco que por envolver diretamente a infância, uma etapa de formação em que os valores morais e éticos estão sendo consolidados, haverá muito mais encontro de semelhança entre os grupos de crianças do que diferenças e críticas sobre o modo de viver de cada um.

### **Considerações Finais**

Utilizar o mito como literatura voltado para as crianças, além de proporcionar o conhecimento à cultura indígena e de nossos ancestrais, acaba proporcionando um recurso pedagógico de aprendizado intercultural de uma maneira criativa, descontraída e mágica aos olhos infantis. Sobre a literatura para crianças, pode-se compreendê-la como uma manifestação artística, que proporciona amadurecimento literário.

Embora nas publicações editoriais se perca muito o caráter cultural das narrativas, estas podem fazer o contrário, contribuir para nos religarmos com a nossa ancestralidade, já que, cada vez mais, o homem moderno se vê imerso em um mundo industrializado e cronometrado. Em meio a pressão do mundo moderno, se sente a necessidade de fuga, de religamento com o que há de natural em sua essência, o convívio com a floresta e a sintonia com a natureza, característicos de uma cultura arcaica.

Muitas vezes as histórias narradas oralmente se perdem na poeira do tempo, deixam de existir caso não sejam transmitidas às novas gerações, aí se faz necessário o registro escrito

dessas histórias na tentativa de conservá-las e trazê-las em resgate ao presente. Nesse propósito foi fundamental debater sobre essas questões.

Produzir esse artigo contribuiu para o amadurecimento e análise de algumas ideias, embora seja ainda necessário realizar muitas pesquisas e estudos sobre essa cultura ancestral, que luta para manter vivo anos de história, cultura e tradição.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Escritor munduruku diz que literatura indígena está crescendo no Brasil**. Portal EBC. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cultura/2013/09/escritor-mundurucu-diz-que-literatura-indigena-esta-crescendo-no-brasil>. Acesso em 20 jul. de 2017.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Portal de Legislação**. Leis ordinárias, 2008. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/leis-ordinarias/2008-leis-ordinarias> . Acesso em 01 jul. de 2017.
- BUZZI, A.R. **O Mito**. In: INTRODUÇÃO AO PENSAR: o ser, o conhecimento, a linguagem. Vozes, Petrópolis; 2002, 29ª ed, p.85-98.
- CANDIDO, A. O DIREITO A LITERATURA In: **Vários Escritos**. São Paulo, Duas Cidades, 4ª ed. 2004, p.169- 191
- ELIADE, M, **Mito e Realidade**, Editora Perspectiva: São Paulo, 1972, 183p.
- LÉVI-STRAUUS, C. **Mito e Significado**. Perspectiva do Homem. Edições 70. Lisboa-Portugal, 1978.
- MINDLIN, B. **O primeiro homem e outros mitos dos índios brasileiros**. São Paulo; Cosac & Naify Edições. 2001.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Narrativas e narradores no ensino de História*. In: Professores de história: entre saberes e práticas. Ed Mauad. RJ: 2007.
- MOTTA, Márcia Maria Menéndez. **História e Memória**. Caderno CEOM. 2003.
- NECYK, B. J. **Projeto gráfico do livro infantil de literatura** . In: Texto e Imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. Rio de Janeiro, 2007. p.82 à p.130. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- RAMALHO, D. **Contos indígenas: uma experiência com narrativas dos primeiros povos brasileiros**. In\_ Contadores de história: um exercício para muitas vozes. Organização Benita Prieto. - Rio de Janeiro: s. ed, 2011. p.24-29.



### 1.3. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE PARA FUTURAS PEDAGOGAS

Roseli Lima da Silva – UNIR  
E-mail: [roseli\\_ls\\_aredes@hotmail.com](mailto:roseli_ls_aredes@hotmail.com)  
Janaina dos Santos Dantas – UNIR  
E-mail: [janainadsk@outlook.com](mailto:janainadsk@outlook.com)  
GT - 01

**RESUMO:** O presente artigo descreve e reflete a partir da realização de estágio de observação e regência de duas estudantes do curso de pedagogia, da UNIR, campus de Ji-Paraná. A prática foi realizada em uma escola municipal de ensino infantil e fundamental na cidade de Ji-Paraná, no estado de Rondônia. Desse modo, desde as atividades realizadas pelas estudantes do curso de pedagogia, serão apresentados relatos de como foram as observações realizadas na sala de aula bem como a regência das acadêmicas em uma turma de 3º ano das séries iniciais. O texto apresenta relatos de como foram as aulas da professora titular, conteúdos abordados por ela e o que os estudantes mais gostaram. Na regência será exposto o que trabalhamos, de que forma trabalhamos, o que percebemos, e os pontos mais significativos. Destacamos como relevante neste estágio os aprendizados que tivemos com relação a nossa prática docente desenvolvida na instituição de ensino, nos anos iniciais, as nossas reflexões e considerações finais.

**Palavras-Chave:** Observação, Prática Profissional, Escola.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo proporcionar uma reflexão sobre nossa prática, enquanto futuras pedagogas. Para desenvolvermos essas reflexões fez-se necessário a realização de observação e regência em uma escola pública localizada no município de Ji-Paraná/RO. Primeiramente fizemos uma observação das aulas da professora da turma do terceiro ano do ensino fundamental durante três dias para verificar como a professora trabalhava. Essa experiência nos possibilitou relatar nesse trabalho, como aconteceram as aulas visto que teríamos que partir delas para darmos seguimento como professoras da turma.

Para complementação dessa inserção e reflexão sobre a atuação das estagiárias em sala de aula, fizemos uma regência de 60 horas em uma escola que tem um índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) de nota 82, ou seja, a maior nota do estado de Rondônia. A instituição chegou a ultrapassar a meta proposta pelo próprio Inep. Bateu, ainda, a meta estabelecida para 2021, que é de 6.2.

Portanto, esse trabalho faz uma reflexão de como é atuar diretamente na sala de aula como professora e a iniciação profissional. Dessa forma, tecemos nossos relatos e reflexões sobre como foi nossa experiência, e no que contribuiu para nossa atuação enquanto futuras professoras.

### **Observação da sala de aula**

Com base nas observações realizadas em sala de aula, percebemos que a professora da turma segue sempre seu planejamento. No plano de aula da professora constava a rotina, conteúdo, habilidades, desenvolvimento, tarefa para casa e chamada, porém não havia objetivo. Durante os três dias de observação nos dois primeiros dias ela usou o livro didático, em todas as disciplinas.

No primeiro dia de observação a professora deu aula de geografia e português. Com base no conteúdo do livro didático de geografia sobre paisagens modificadas, ela pediu para as crianças fazerem um desenho, depois expôs todos eles em um cartaz na parede, criando um painel. Na disciplina de português ela usou o quadro para passar um texto para as crianças copiarem, logo após a interpretação do texto, passou a tabuada como tarefa de casa. O que nos chamou a atenção é que conforme ela ia passando o texto no quadro ela ia fazendo a cobrança do parágrafo para as crianças.

Na aula de português no segundo dia, além do livro didático, a docente trouxe vídeo para complementar sua aula, porém o vídeo não rodou naquele dia, então ela usou imagens do celular para mostrar fotos de animais do continente da Antártica. O que nos chamou atenção foi que a professora buscou um globo terrestre luminoso para mostrar onde ficava o continente da Antártica para os alunos, eles ficaram eufóricos quando o globo acendeu, todos queriam pegar, tocar, ficaram todos em volta do globo. Acreditamos que essa teria sido a primeira vez que tiveram contato com o globo, por isso tanta euforia.

A docente explicou a diferença entre países, continentes, dentre outros, apesar do texto sobre a Antártica ser do livro de português. As crianças acharam bem interessante, observamos que eles gostaram bastante do globo terrestre.

No terceiro dia de observação a professora trabalhou apenas matemática, o conteúdo da aula foi subtração de duas parcelas e adição de quatro parcelas. As crianças apresentaram bastante dificuldade na adição de quatro parcelas, já na subtração eles apresentavam êxito nas atividades. Após o recreio as correções das atividades foram feitas no quadro, a docente seguiu com o conteúdo de decomposição de números e a escrita dos numerais por extenso. Nesse dia a docente não usou o livro didático com os alunos. A tarefa para casa foi de português, conteúdo passado no quadro para completar o uso do “S” ou “Ç”.

Durante nossa observação percebemos que a professora sempre inicia a aula com uma oração, ela escolhe um aluno ou aluna da turma para realizar esse momento, em seguida passa o cabeçalho no quadro, depois corrige as tarefas de casa e faz a chamada. Observamos que todo dia ela segue essa mesma rotina para depois começar a aula, a rotina faz parte de todos os planos de aula dela.

### **Regência na primeira semana**

No que se refere ao estágio supervisionado realizado na escola na primeira semana seguimos o horário de sempre da turma. Os horários das aulas eram: às segundas-feiras tínhamos aula de português, geografia; nas terças tínhamos português, matemática e educação física; nas quartas, português e matemática; nas quintas educação física, história e matemática, e, sexta-feira, ciências, português e artes. O conteúdo trabalhado na primeira semana foi do livro didático, porém para complementar a aula expomos vídeos na lousa digital das diferentes disciplinas.

Nas aulas de matemática além do livro didático, usamos a lousa tradicional para fazer a explicação e as correções das atividades. Nos exercícios de adição e subtração, como recurso usamos tampinhas de garrafas pet para os alunos fazerem diversas somas.

Na disciplina de português trabalhamos com produções de textos, porém a lousa digital foi bastante útil para nós nesse período para apresentação de vídeo. Também foi usado a lousa comum (quadro), pois era necessário que as crianças exercitassem a escrita, além de atividades impressas.

As demais disciplinas basicamente trabalhamos com o livro didático na primeira semana, pois seguimos o planejamento da professora titular da turma. Corrigimos os cadernos das crianças individualmente e as tarefas de casa, colocando na planilha da sala quem fez ou não a tarefa.

Na primeira semana foi bastante tenso, estávamos ansiosas com relação as crianças, com a professora da turma e também com a supervisão da universidade. No entanto, compreendemos que “O estágio supervisionado, é visto como atividade teórica instrumentalizadora das práxis do futuro professor” (PIMENTA, 2002, p. 121).

Desse modo, após participarmos do primeiro planejamento ficamos mais tranquilas em relação ao domínio do conteúdo e da sala de aula, pois chegávamos na sala e já sabíamos o que iríamos fazer. O que nos chamou bastante atenção foi que o planejamento da professora estava certo com os horários da escola, pois ela planejava respeitando os horários dos intervalos, merenda, recreio, e educação física.

Na primeira semana percebemos que nossa aula foi bastante tradicional e monótona, ficamos presas ao livro didático quase todas as aulas, a professora da turma disse que era assim mesmo, que o terceiro ano tinha aquele ritmo, então optamos por seguir os conselhos dela.

### **Segunda semana**

Na segunda semana de estágio estávamos mais tranquilas tanto quanto a realização das aulas, quanto ao domínio de sala e conteúdo. Estávamos mais acostumadas com as crianças e a professora da turma, sendo assim, conseguimos trabalhar com conteúdo mais dinâmicos e interativos, por exemplo na aula de história. Nessa aula expomos um vídeo sobre a cultura indígena para os alunos assistirem e depois discutimos juntamente com eles o que cada um compreendeu sobre o tema abordado. Percebemos que as crianças realmente aprenderam, pois todas participaram da discussão.

Após a discussão do vídeo passamos um questionário e pedimos para que os alunos responderem a partir do que observaram no vídeo. Praticamente a turma toda conseguiu responder as questões, restando apenas dois alunos que não conseguiram. Ao perceber que a grande maioria da turma já havia terminado optamos por chamar as crianças para corrigir a atividade no quadro, eles gostaram muito, pois continuavam querendo ir novamente. Ao ver isso, percebemos o quão importante é esse ato de deixar as crianças escreverem no quadro, isso os incentiva a fazer as atividades para poder participar do momento da correção. Veiga (2006), em seu livro “Lições de didática” explica que:

Vivenciar um ensino permeado pela afetividade significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático. O professor precisa contar com a colaboração dos alunos para consolidar o sucesso de educar (p. 23).

Portanto, o professor precisa usar essa afetividade cedida pelas crianças para possibilitar o avanço em sua aprendizagem. Sendo assim, o estímulo a colaboração e a participação dos alunos no decorrer da aula é essencial para o seus crescimento e desenvolvimento.

Nesse dia também teve aula de matemática, então passamos alguns cálculos de divisão para que os alunos fizessem. Percebemos que alguns tiveram muita facilidade em resolver, enquanto outros apresentaram muitas dificuldades em compreender.

Algo que nos chamou atenção foi o fato de dois alunos na sala serem superinteligentes, compreendem as situações rapidamente e sempre terminavam as atividades antes que os demais. Observamos que esses dois alunos estão muito avançados na aprendizagem dos conteúdos e nas realizações das atividades em relação aos demais alunos da sala.

Em ciências trabalhamos um conteúdo sobre os animais vertebrados e invertebrados. Primeiramente passamos um vídeo sobre o tema e depois fomos explicando o conceito e os animais pertencentes ao grupo dos vertebrados e invertebrados. Optamos por fazer uma tabela no quadro para cada grupo e pedimos que as crianças fossem falando os animais que conheciam e a qual grupo pertenciam.

Percebemos que alguns alunos conheciam bem esses dois grupos, porém outros se confundiam muito. Sendo assim, decidimos fazer uma atividade que eles gostassem para compreender melhor o tema. Distribuímos uma atividade de caça-palavras sobre os grupos de animais e pedimos para que as crianças encontrassem as palavras. Observamos que todos se concentraram e se esforçaram para encontrar as palavras. Alguns falaram que gostaram muito e queriam fazer outra, então passamos uma cruzadinha sobre tema como tarefa de casa.

Já quanto a produção de texto, percebemos que os alunos têm grande dificuldade, pois não conseguem construir um texto com início, meio e fim. Eles justificam que aprenderam a fazer texto somente com falas na série anterior e desse modo não conseguem construir uma história corrida.

Ao perceber essa dificuldade decidimos fazer uma atividade diferenciada com os alunos. Sendo assim, trouxemos uma tirinha da turma da Mônica sem falas e expomos na lousa digital, incentivamos os alunos a refletirem sobre o que estava acontecendo nas cenas. Como eles estavam muito agitados e queriam falar todos ao mesmo tempo, optamos em dividir a turma em três grupos. Um grupo teve que fazer o início, o outro o meio, e o último o final do texto, no entanto deveriam usar as palavras destinadas a produção de texto do cartaz que estava colocado na sala.

A partir do momento que cada grupo ia dando sugestões sobre a sua parte, íamos construindo o texto no quadro e explicando como deveria ser a estrutura do texto. Após os três grupos terem contribuído para a escrita do texto, pedimos que os alunos copiassem, pois enquanto estávamos explicamos não os deixamos copiar para que não desviassem a atenção. Ao terminamos essa atividade, observamos que as crianças começaram a entender a estrutura de um texto, no entanto ainda é necessário trabalhar mais vezes com eles para uma melhor compreensão do conteúdo.

Uma experiência que consideramos muito importante tanto para nós, quanto para as crianças, foi o trabalho com material dourado, especificamente na nossa última aula de matemática, resolvemos fazer uma competição com o material dourado. Dividimos a turma em duplas e para cada dupla entregamos uma parte do material e lançamos o desafio: a dupla que representar a sentença exposta no quadro primeiro ganhava um ponto. No começo foi um pouco difícil, mais logo as crianças pegaram o jeito e começaram a fazer as representações.

Incentivamos as crianças a realizarem tanto representações de números quanto resoluções de problemas e observamos que elas gostaram muito, pois demonstraram grande esforço e dedicação para realização dessa atividade. Confessamos que eles também ficaram muito agitados, mais felizmente eles avançaram muito em sua aprendizagem.

Sendo assim compreendemos que a realização do estágio foi uma experiência muito valiosa para nós, pois nos possibilitou grandes vivências que contribuíram para nossa formação enquanto futuras professoras. Aprendemos muitas coisas também, bem como algumas práticas que não pretendemos usar em sala de aula. Sendo assim, compreendemos que essa prática é de extrema importância para a formação de um bom professor/a.

### **Reflexões e repercussões**

Para nós foi uma experiência muito proveitosa a prática profissional, percebemos que uma atividade diferenciada da rotina da sala, faz toda diferença para as crianças. Compreendemos que ao trazer a ludicidade na educação é fundamental, inclusive em se tratando de crianças. Conseguimos desenvolver atividades envolvendo os estudantes de uma maneira mais agradável, porém percebemos que as atividades significativas dão mais trabalho para preparar, mas, a aula torna-se mais dinâmica, fazendo com que as crianças interajam mais umas com as outras e a aprendizagem torna-se mais divertida.

Entendemos que o que é satisfatório para o estudante, se torna algo prazeroso em sua aprendizagem, respeitando a realidade do educando, sendo assim, as autoras Lopes, Abreu e Mattos, em seu caderno de educador ressalta que é necessário o uso de atividades significativas:

[...] para favorecer uma alfabetização de qualidade, é necessário propor atividades de leitura e escrita que fazem sentido para as crianças. É necessário que as atividades de leitura e escrita aconteçam de forma prazerosa, contextualizada, e de acordo com a realidade social do educando (2010, p. 06).

Além disso, entendemos que para ministrarmos uma boa aula, o planejamento é imprescindível. No começo do estágio não compreendíamos como era construir um plano de aula e executar passo a passo na sala, mas conforme a ajuda e orientação da professora nos dias do planejamento e no decorrer das aulas nos tornamos mais seguros em relação ao domínio da sala e do conteúdo. Essa experiência contribuiu para que nós estudantes do curso de pedagogia vivêssemos mais a prática do que as teorias estudadas na universidade.

Durante nossa regência, conseguimos perceber que a criança aprende melhor quando o conteúdo é prazeroso, assim o ideal é trabalhar com atividades lúdicas. Infelizmente não utilizamos muito esse método em nossa regência, no entanto, compreendemos que aprendizagem só será alcançada se houver planejamento e aperfeiçoamento de nossa prática, enquanto educadores/as.

Outro fato muito importante que percebemos também, é que se deve promover a participação dos alunos no decorrer da aula chamando-os para escrever no quadro e propondo que participem da aula, pois a interação do professor/a com os alunos/as é de extrema importância para a aprendizagem das crianças. Essa ação permite que a aula se torne mais divertida e significativa para as crianças.

### **Considerações finais**

Por fim, entendemos que a iniciação profissional é imprescindível na formação do estudante universitário. É necessário mostrar o caminho, propor atividades que façam os acadêmicos/as a vivenciar à prática da sua profissão. A experiência na docência nos trouxe mais segurança em relação ao futuro na atuação como pedagogas.

As percepções obtidas durante o estágio supervisionado mostraram que enfrentar uma sala de aula com mais de 20 alunos só com a teoria da universidade é quase impossível, pois a realidade encontrada na escola ofereceu muitos desafios para nós duas durante nossa regência. Sendo assim, a prática foi muito importante para nos fortalecermos e sentirmos mais confiantes para o futuro, sendo que, antes ainda havia muito medo das situações presentes no ambiente da sala de aula.

Portanto, foi uma experiência muito proveitosa nossa iniciação profissional, compreendemos como é o dia-a-dia de um professor no exercício da docência, os desgastes da profissão, as conquistas obtidas, as fraquezas, as cobranças dos pais e da equipe pedagógica, e a responsabilidade de trabalhar com crianças. Sendo assim, compreendemos também que o exercício da profissão requer muita dedicação e disciplina, no entanto, o afeto e carinho

cedidos pelas crianças são gratificantes e motivadores para continuarmos a exercer nossa prática.

## REFERÊNCIAS

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA, I. P. A. (orgs). **Lições de didática**. Campinas/SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2006.

LOPES, Janine Ramos; ABREL, Maria Celeste Mattos; MATTOS, Maria Célia Elias. **Caderno do Educador, alfabetização e letramento 1**. 2. ed. Brasília: Programa escola Ativa, 2010.





#### 1.4. CONTRIBUIÇÃO DO FEMINISMO PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: É POSSÍVEL EDUCAR PARA A IGUALDADE?

Simoni da Penha Lopes Marinho  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR simonimarinho1978@gmail.com  
Monica David Fischer  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR fischerdmonica@gmail.com  
GT02 - Gênero, Sexualidade e Educação das Relações Étnico-Raciais

**RESUMO:** Este trabalho propõe examinar e refletir sobre novas práticas pedagógicas a partir do Feminismo. Intenciona-se a investigar como a luta das mulheres por igualdade nas relações de gênero poderá favorecer positivamente ao aprimoramento do processo educativo. Não se trata de elaborar de uma Pedagogia Feminista ou uma Pedagogia da Igualdade ou ainda uma Pedagogia de Gênero, mas de pensar e possivelmente criar parâmetros que sejam capazes de traçar novas possibilidades de práticas pedagógicas, tendo como norteadora a inserção das mulheres por igualdade nas relações de gênero. Como construir igualdade nas relações entre os gêneros em sala de aula? Como educar para a igualdade? Como construir uma educação que promova igualdade entre os gêneros? São interrogativas que suscitam reflexões sobre como construir novas práticas pedagógicas a partir da ideia de igualdade. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Conclui-se que ainda há muito para ser construído no processo educacional, levando-se em consideração por exemplo, a forma discriminatória que ainda existe no meio acadêmico, ao se tratar de assuntos sobre desigualdades de gênero, étnico-raciais, classe e sexualidade.

**Palavras-chaves:** educação, igualdade, feminismo, relações de gênero.

##### **Introdução**

Compreender o movimento feminista, o porquê da luta das mulheres por igualdade, implica em conhecer toda a estrutura normativa histórica e cultural que naturalizou a subjugação da mulher estabelecida pela sociedade patriarcal.

É indispensável investigar a posição em que mulher foi condicionada a atuar, para a partir desse lugar social imposto, pensar por exemplo, em como e porque se deve inevitavelmente discutir e pensar em novas práticas educativas que proponham igualdade nas relações de gênero.

Porque aceitar a existência de uma educação específica para mulheres e outra para homens? Porque admitir que as meninas devem ser educadas apenas para casar, ter filhos, cuidar da casa e se quiser emancipar-se profissionalmente e financeiramente deve sobrecarregar-se com as inúmeras tarefas que a ela foi predeterminada desde a sua tataravó?

Este trabalho utilizou-se da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, como metodologia para investigação e conhecimento teórico da questão, considerando subjetividades e peculiaridades do assunto citado. O objetivo é gerar reflexões de como o

princípio de igualdade nas relações de gênero pode ser favorável à aplicabilidade nas práticas pedagógicas, tendo em vista, que estimula o respeito à diversidade cultural, à diversidade sexual, etc.

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos. (MEC, 1998, p. 99)

Abster-se da temática de gênero na educação não é o melhor caminho para se construir uma sociedade mais tolerante com o diferente. Admitir a igualdade nas relações de gênero no âmbito educacional é possibilitar uma postura despreconceituosa, partindo do pressuposto de que, o respeito e o diálogo são ferramentas essenciais na educação.

### **Conquistas históricas das mulheres**

A mulher lutou para conquistar uma posição honrosa no mercado de trabalho, incluindo a educação. Segundo Aguiar e Silva (S/D), a feminilização da gestão escolar teve início em meados do século XX. Nesta época, havia um grande discurso por parte das autoridades que tinham o objetivo de promover o desenvolvimento da educação moderna no Brasil.

Contudo, tal discurso era repleto de pontos contraditórios visto que havia um número reduzido de escolas e as que existiam eram em maior número para os meninos. É válido lembrar que a educação, naquela época, era dividida não somente pelo sexo (masculino e feminino), mas também por classe social, etnia e raça. Ao traçar um paralelo com a educação atual, século XXI, é importante escrever que apesar dos avanços, a educação continua dividida por classe social, etnia e raça. Afinal, ainda é um fenômeno raro conhecer uma aluna negra, pobre, estudante de medicina na USP ou uma índia estudando direito na PUC.

Aguiar e Silva (S./D.) destacaram que, até esse tempo e devido à escravidão, a educação das crianças de origem africana acontecia por meio da violência e do trabalho escravo. No século XIX existiam leis que propunham uma educação igualitária. Todavia, tais leis só eram mesmo “para o inglês ver” e não alteravam em nada a maneira de como as crianças eram educadas. As meninas aprendiam desde cedo os serviços domésticos e cuidado com irmãos e irmãs menores.

No caso das meninas e meninos filhos de escravizados, a lei do Ventre Livre de 1871, em seu artigo 1º, dizia que:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo (Sic) receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

Mas, é sabido que não era isso que acontecia e as meninas e meninos só nasciam livre na lei. As meninas escravizadas, além de todo trabalho exaustivo nas plantações, sofriam com as violências sexual, física e emocional.

Em meados do século XX, Aguiar e Silva (S./D.) explicaram que grupos de trabalhadores que possuíam os mesmos interesses e ideais políticos, chamados de socialistas e anarquistas, apresentaram propostas para promover a abertura de escolas primárias para todas as crianças da época. Ao fazer uma comparação do Brasil com outras nações dessa linha histórica, não há como não deixar de mencionar a URSS e um de seus comandantes importantes, Lenin. Antes da Revolução de Outubro, chamada também de Revolução Vermelha, em 1917, a Rússia tinha 90% da sua população analfabeta. Após a Revolução, triplicou-se o número de escolas e cursos de formação de professores. O resultado, cerca de 6 anos depois, foi uma União Soviética com 90% da população alfabetizada.

Ao voltar para o cenário brasileiro, conforme mencionaram as autoras, as junções de ideais políticos de socialistas e anarquistas foram importantes já que os socialistas defendiam abertamente as questões relativas às mulheres, ao contrário de libertários que acreditavam que a instrução seria uma arma de fogo para a liberdade da classe feminina.

Para Aguiar e Silva (S./D.), ficava claro que a educação entre homens e mulheres era diferenciada, que a educação dos filhos não dependia somente das mulheres, mas de toda a base familiar. E como se não bastasse, também deveriam ter uma formação moral exemplar.

O magistério era visto com uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor, doação à qual ocorreriam aquelas jovens que tivessem vocação. Não muito distante desse pensamento, está Winnicott (1896-1971) que escreveu que a mulher quando se torna mãe desempenha um papel essencial no desenvolvimento e amadurecimento do bebê. Já a pedagoga, por mais que ainda não tenha se tornado mãe, é preparada nos cursos

de pedagogia para ser uma extensão do lar, ou seja, na imagem da pedagoga habita uma representação da mãe.

Por isso, conforme escreveram Aguiar e Silva (S./D.), as atividades do magistério foram associadas ao “tipicamente feminino”, pois possuíam características como paciência, cuidado, carinho e doação. As autoras destacaram que esta concepção docente se enquadrava no movimento da escola nova.

E os homens? As autoras contaram que por causa da evasão dos homens no ensino – e essa razão foi interpretada como a ida desses homens para outros campos da ciência e do mercado de trabalho – foi necessário abrir novas vagas para as mulheres lecionarem para os meninos e que por isso, foi necessária uma mudança na lei. Essa mudança destacou que, para lecionar para os meninos, poderiam ser nomeadas professoras que tivessem mais de 23 anos.

De acordo com Aguiar e Silva (S./D.), durante todo o século XX ocorreram lutas feministas que visavam conscientizar a mulher da importância da realização de atividades que estivessem fora do seu contexto familiar e religioso. Esse foi um fator que propagou a ideia de que o magistério era a profissão ideal para a mulher por ser desenvolvida somente em um turno e por conta disso, a mulher teria também o tempo para se dedicar aos afazeres domésticos.

As autoras destacaram que, em sala de aula, apesar das mulheres estarem em maior número em relação aos homens, no trabalho da gestão escolar acontecia o oposto. As diretoras das escolas religiosas acumularam fama de serem muito severas, pois precisavam lutar contra uma sociedade machista que se referia às mães superiores como mulheres frágeis.

A educação religiosa dentro do Sistema Educacional Brasileiro atual está inserida apenas como uma disciplina na matriz curricular do ensino regular. Não considerando os aspectos culturais e históricos que esta modalidade de educação deixou para o país. Devendo ser concebida como uma modalidade de educação voltada para as questões da fé e espiritualidade (PICKLER E ROCHA, 2011, p. 5).

Foi na década de 1920, como relataram Aguiar e Silva (S./D.), que uma mulher ocupou pela primeira vez um cargo como diretora de uma escola pública do Rio de Janeiro. O ocorrido provocou uma tensão e revolta por parte dos alunos que estudavam na escola. O tempo passou, mas o machismo ainda está presente na raiz da sociedade brasileira. Segundo a Secretária de Educação Municipal Leiva Custódio (2019), assumir um cargo político, em uma secretaria de educação, significa ter que provar diariamente que você é competente o

suficiente para estar ocupando este cargo. Significa ter que, muitas vezes, subir o tom de voz com os homens em uma reunião para ser dignamente ouvida.

Conforme Aguiar e Silva (S./D.) foi na década de 1970 que as mulheres foram assumindo cada vez mais os postos da gestão educacional, fato que transformou a visão da mulher na sociedade. Eram professoras, muitas vezes, engajadas nos movimentos políticos e culturais que lutavam por uma igualdade de salários entre professores e professoras. Apesar desse destaque:

Com o golpe militar de 1964 todas as tentativas de expansão da educação foram minimizadas, tratadas como ‘comunizantes e subversivas’. A consequência foi a revisão da LBD, de 1971, que teve por objetivo a formação profissionalizante para o aumento da produção brasileira (BELLOO, 2001; BOAS, 2008 citado por PICKLER E ROCHA 2011).

Segundo Aguiar e Silva (S./D.), a primeira greve de professoras aconteceu no final da década de 1970 e foi um choque para a sociedade da época, pois como poderiam aquelas “mães espirituais” de alunos e alunas, que se dedicavam com amor à ocupação, reivindicarem seus direitos?

A palavra gênero começou a ser utilizada pelas estudiosas feministas nesse período e após anos de luta e reivindicações por seus direitos e pelo voto consciente em mulheres, conseguiram mudar a Lei. Para Abicalil *et.al* (2014), “muitos avanços foram alcançados nas últimas décadas em termos de construção de acordos federativos para a garantia dos direitos constitucionais (p.1).

No ponto de vista de Aguiar e Silva (S./D.), apesar da cultura do magistério ainda ser muito presente para o público feminino, ocorreu no século XX uma emancipação das mulheres e elas foram se apropriando com maior intensidade dos seus espaços não somente na gestão escolar como também em outras áreas das ciências humanas e exatas.

Para as autoras, dirigir uma escola de qualidade é suavizar a homogeneização da educação e desenvolver um trabalho comprometido com as necessidades dos estudantes.

No campo dos muitos avanços conquistados está a Emenda Constitucional 59/2009, um dispositivo que fortalece o direito à educação como um direito próprio da democracia e oferece ao federalismo cooperativo, signo da República, uma nova condição: o Plano Nacional de Educação (PNE) como articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE). O caráter novo e original deste dispositivo aponta para uma ampliação do direito à educação como dever do Estado: olha para trás para o presente e para o futuro. Para trás, no sentido de reduzir as assimetrias educacionais ainda existentes, em vista da equalização, de oportunidades para todos em matéria de educação escolar e das desigualdades sociais e regionais. Ao mesmo tempo, indica a garantia de padrão de qualidade para o presente, olhando para o futuro por meio do PNE, Lei 13.005/14 (ABICALIL *et. all*, 2014, p. 2).

Aguiar e Silva (S./D.) mostraram que a tarefa de administrar uma escola atual requer que o profissional da gestão escolar esteja envolvido não somente com a escola, mas também com a comunidade educativa a fim de construir sua história por meio de parcerias construídas para a melhoria da qualidade de ensino.

Em outras palavras, a gestão escolar deve ir na contramão de práticas escolares estéreis, rigorosas e sem sentido. A educação é a expressão histórica a partir do qual o ser humano emerge, por isso, a educação faz a ponte de ligação entre o individual e o social.

Aguiar e Silva (S./D.) realizaram uma pesquisa com o objetivo de verificar a situação da gestão escolar. Para isso, entrevistaram trinta pessoas que foram divididas por faixa etária em três grupos, sendo: o grupo A (10 a 20 anos); grupo B, (30 a 40 anos) e grupo C (50 anos ou mais). A primeira pergunta foi sobre quem dirigia sua escola, um home ou uma mulher? No grupo A, 75% das pessoas responderam mulheres, 60% das pessoas do grupo B também responderam mulheres e 90% do grupo C responderam homens. Entende-se que, como já citado neste trabalho, a feminilização começou a ocorrer na década de 1970.

A segunda questão realizada pelas autoras foi sobre a afetividade, porém tal questão revelou o preconceito de gênero velado uma vez que 90% das pessoas entrevistadas no grupo A responderam que têm ou tiveram uma relação boa e/ou regular com a gestora educacional. Já no grupo C, 80% dos entrevistados responderam que tiveram uma relação ótima ou boa com seus diretores homens. Essa resposta explica que à medida que vai a gestão escolar vai se tornando mais feminina, o relacionamento com os estudantes tende a piorar.

A última pergunta realizada pelas autoras foi em relação à competência do gestor ou gestora da escola em que estudam ou estudaram. No grupo A apenas 40% consideraram suas diretoras competentes. 100% dos entrevistados do grupo B e do grupo C responderam que seus diretores homens eram profissionais competentes. Em outras palavras, isso quer dizer ainda se confunde competência com autoritarismo.

### **Compreendendo o feminismo**

Em síntese, o feminismo é um movimento social e político que tem como objetivo principal a busca pelo direito das mulheres por igualdade entre os gêneros. Entretanto, algumas estudiosas do campo teórico dos estudos feministas, admitem a pluralidade dos feminismos, por considerar amplo o debate entre suas vertentes e por uma combinação interseccional de gênero-raça-classe-sexualidade, segundo Tiburi (2018, p. 43).

No Brasil, foi criada uma coleção com o título *Feminismos Plurais*, desenvolvida pela filósofa e feminista negra Djamila Ribeiro em parceria com outras e outros intelectuais feministas, visando a abordagem de vários aspectos e perspectivas dos mais diversos feminismos.

Diferentes tipos de discurso têm construído o feminismo e o campo dos estudos de gênero no Brasil. Isso implica considerar também diferentes objetivos, alcances, públicos e publicações, histórica e socialmente situados. Na segunda metade da década de 1970 e início de 1980, jornais como o *Mulherio*, *Nós Mulheres* e *Brasil Mulher* participaram de um diálogo feminista, de reivindicação de direitos, de ideias consideradas progressistas para a época. Um pouco depois, nas décadas de 1990 e 2000, o surgimento de publicações científicas, como a *Revista Estudos Feministas*, *Pagu* e *Gênero* foi crucial para a chamada institucionalização do campo dos estudos de gênero e feminismo, provando quanto de espaço havia para as temáticas afins (COSTA; GROSSI, 2008, p. 131 *apud* CABRAL, 2014).

O feminismo ainda é entendido por alguns como um termo oposto ao machismo, o que se caracteriza uma inverdade. A proposta do feminismo é de igualdade nas relações de gênero e não de superioridade como pregoa o machismo. Há uma potência transformadora no movimento feminista, e isto, já foi evidenciado historicamente, desde a primeira onda com o movimento das sufragistas até os dias atuais onde as mulheres ainda lutam por equiparação salarial, direito reprodutivo e mais acesso e permanência às esferas políticas de poder.

O que somos capazes de perceber do mundo em que vivemos? Contradições sociais são complexas, e a produção de ilusões não para de se reproduzir. Talvez não haja nada mais evidente do que a necessidade do feminismo como chave de acesso a um mundo melhor. (...) A transformação da sociedade precisa ser pensada rumo a uma vida melhor para todas as pessoas. Isso implica pensar outro projeto. Outra política, outro poder, outra educação, (...) Uma sociedade de direito fundamentais. Um Estado para o povo, e não para a elite privilegiada e autoritária. Penso nisso tudo e não vejo caminho senão começar pelo feminismo que nos ajuda a ver melhor e mudar o rumo delirante do patriarcado que sempre quis apenas nos usar e devorar e que sempre impediu o diálogo por medo da sua potência transformadora radical. (TIBURI, 2018, p. 124 e 125).

O feminismo possibilitou às mulheres a oportunidade de se constituírem sujeitos protagonistas de sua própria história e revela-se como um movimento social que se sensibiliza com todas as desigualdades de classe, gênero, raça, sexo, etc. Tendo em vista seu caráter proeminente e transformador, como não relacioná-lo ao processo educativo?

### **Gênero, igualdade e práticas pedagógicas**



O movimento feminista contribuiu significativamente para a construção do debate sobre igualdade e gênero. A ideia de igualdade apresentada pelo Feminismo, nasce com o desejo das mulheres de participarem efetivamente dos mesmos direitos políticos e sociais, que o então considerado gênero masculino, sempre teve bem estabelecido na sociedade patriarcal que o predeterminou como dominante.

É importante compreender a dimensão do conceito de gênero para então pensar como trabalhar a ideia de igualdade na educação. Os gêneros – masculino e feminino – organizam as relações sociais de poder construídas através da cultura e não das diferenças naturais dos corpos de homens e de mulheres.

Se o gênero ou o sexo são fixos ou livres, é função de um discurso que, como se irá sugerir, busca estabelecer certos limites à análise ou salvaguardar certos dogmas do humanismo como um pressuposto de qualquer análise do gênero. O locus de intratabilidade, tanto na noção de "sexo" como na de "gênero", bem como no próprio significado da noção de "construção", fornece indicações sobre as possibilidades culturais que podem e não podem ser mobilizadas por meio de quaisquer análises posteriores. Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero.

A compreensão de gênero é ainda considerada complexa entre alguns teóricos, porém, ao se fixar no sentido da construção cultural que colabora para a definição do papel social que cada gênero deve desempenhar, torna-se claro e notório como foram e ainda são predeterminantes essas estruturas de poder impregnadas na cultura que legitimam o que é um ser homem e o que é um ser mulher. Constata-se que os papéis sociais e a construção de gênero são constituídos culturalmente.

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são "genereficadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero. (LOURO, 1997, p.103).

As escolas são instituições sociais que contribuem significativamente, querendo ou não, ao processo de reprodução social que viabiliza a continuidade das desigualdades nas relações de gênero. Introduzir a ideia de igualdade nas relações de gênero à construção de

práticas pedagógicas, implica em contribuir ao aprimoramento do processo educativo. Segundo Freire (1996), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, portanto, continuar reproduzindo em sala de aula práticas que colaboram com os papéis de gêneros nas bases patriarcas, é admitir a consolidação dessa mesma sociedade que contribui culturalmente com a construção de gênero e impõe papéis sociais específicos a cada um deles.

Refletir a partir de uma perspectiva feminista, novas práticas pedagógicas, possibilita inserir ao debate um novo comportamento em sala de aula, um novo jeito de ensinar, de educar, de incentivar o respeito à diversidade e a igualdade de direitos entre os gêneros.

Se a prática docente fosse pautada por critérios mais flexíveis, menos rígidos e de caráter humanístico, sem necessidade de receitas, porém, com mais percepção à relação dialética entre os sujeitos e a sociedade, e se houvesse um pouco mais de sensibilidade no diálogo educativo, possivelmente resultaria em uma educação mais libertadora, transformadora e menos instrutiva. “Desta maneira, o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”, conforme afirma Freire (1996, p. 79).

A elaboração de novas práticas pedagógicas a partir do Feminismo é uma proposta que requer um processo de desconstrução de modelos estereotipados, visando a construção de um espaço educacional livre de preconceitos. Um espaço diferente, porém, não desigual.

### **Considerações finais**

Há quase um ano na universidade, com o desejo revolucionário de pretender uma educação que de fato transforme a vida das pessoas, constatar a evidência de preconceitos e atitudes discriminatórias a temáticas tão fundamentalmente necessárias à construção de uma sociedade mais igualitária e justa é no mínimo, desmotivador.

Porém, deparar-se com pensadores da grandeza de Paulo Freire, Célia Guimarães, Judith Butler, Zygmunt Bauman, dentre outros é ainda mais motivador. Entretanto, entender o poder transformador do feminismo por intermédio da trajetória de luta das mulheres e pensar em elaborar práticas pedagógicas, mais sensíveis, capazes de perceber o outro e perguntar: é possível educar para a igualdade?

Sim. O movimento feminista afirma, categoricamente essa máxima de forma positiva, quando se propõe a construir uma sociedade onde as pessoas não sejam mais vistas ou definidas em relação ao seu sexo biológico, à sua identidade de gênero, à sua condição

étnico-racial ou ainda à sua condição econômica, mas, sobretudo à condição de ser o que quiser ser, livre de estereótipos, preconceitos e discriminações, à condição de ser humano.

“Os extremistas tinham e têm medo de livros e canetas. O poder da educação os assusta. Temem as mulheres, o poder da voz das mulheres os faz tremer. Pois tinham, e ainda têm, medo de mudança, medo da igualdade que traremos à nossa sociedade.” (Malala Yousafzai Prêmio Nobel da Paz 2014).

### **Referências Bibliográficas**

AGUIAR, Regina M; SILVA, Joyce F. **A feminilização da gestão escolar**. Disponível em: <<https://www.oswaldocruz.br/download/artigos/social16.pdf>>. Acesso em 05 maio 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Temas Transversais. Orientação Sexual. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em 04 maio 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º Ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à práticas educativas**. 42º Edição. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo. Paz e Terra. 1967.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. 6ª Edição. Petrópolis RJ. Editora Vozes. 1997.

## 1.5. UMA FACE DAS MULHERES QUE AINDA É DIFÍCIL DE (RE)CONHECER

Ana Karoline de Souza Vieira  
 Karolzinha\_opo9@hotmail.com  
 Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
 GT – 02

**RESUMO:** Esse artigo é resultado de pesquisa bibliográfica e de relatos feitos virtualmente por mulheres que sofreram violência por parte de figuras masculinas, em Ouro Preto do Oeste e Ji-Paraná no estado de Rondônia. Tem como objetivo, o levantamento de dados a respeito da depreciação da imagem feminina e das mais variadas formas de violências já vividas por mulheres nessa localidade, bem como posições políticas e legislativas a respeito do assunto e também a disseminação de possibilidades para resolução desse fator. A metodologia escolhida é bibliográfica acompanhada de relatos de experiência, sendo que as discussões acerca do tema, estão teoricamente embasadas em Elizabeth Grosz, Maria da Penha e Susane Rodrigues de Oliveira.

**Palavras- chave:** Violência, Mulher, sociedade.

**ABSTRACT:** This article is the result of reports made by women who suffered violence by male figures, in some cities of the State of Rondônia. Its objective is to collect data about the depreciation of the female image and the most varied forms of violence already experience by women in this locality, as well as political and legislative positions on the subject and also the dissemination of possibilities to solve this factor. The methodology chosen is bibliographical, accompanied by reports of experience, and the discussions about the theme are theoretically based on Elizabeth Grosz, Maria da Penha and (lack).

**Key words:** Violence, Woman, society.

### Introdução:

O direito da mulher vem se reconfigurando ao longo dos anos, com muitos protestos desde a década de 60 no Brasil, período da ditadura militar. Apesar do sexo feminino ter alcançado êxitos em algumas questões sociais, o número de feminicídios não cessam, a violência contra a mulher é mais do que vigente no Brasil. (FAHS, 2018).

Este artigo tem a pretensão de discutir a violência cometida contra as mulheres na região central do Estado de Rondônia. A importância dessa temática se dá por conta do grande número de mulheres vítimas de violência, excepcionalmente dentro desse estado.

Para tanto, a metodologia para a produção das informações e análises se deu por meio de pesquisa virtual, se tratando de um convite via redes sociais (Facebook e instagram), as mulheres que desejassem descrever anonimamente algum tipo de violência já sofrida. A pesquisa se iniciou em março e foi encerrada em abril, no ano de 2019.

Foram obtidos em suma, cinco relatos de mulheres de Ouro preto do Oeste e Ji-Paraná. Com intuito de proteger a identidade das mulheres que descreveram os abusos que já

sofreram, os relatos serão descritos com nomes fictícios e respectivamente com a idade real das vítimas.

### **Recursos contra a violência doméstica**

A lei nº 13.104/15, também em defesa da mulher, foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff, no dia 09 de março de 2015, com desígnio de considerar o feminicídio como homicídio qualificado e não simples, o que alterou também o código penal e incluiu tais delitos no rol de crimes hediondos.

As leis existem, mas essa categoria de violência continua crescente na sociedade. No estado de Rondônia, o ministério público tem tomado providências quanto ao aprimoramento da atuação de promotores de justiça, em casos de violência contra a mulher que se caracterizem como feminicídio. (TUDO RONDONIA, 2016).

*“Quando eu comecei a namorar com ele, nunca deu para perceber que ele era uma pessoa ruim, pois todas as pessoas que conviviam gostavam muito dele. Mas com o tempo, ele começou a cortar meu vínculo com amigos e pessoas que queriam me ajudar, não me deixava conversar com outras pessoas, nem usar maquiagem, ou sequer me arrumar, as vezes a gente ia entrar em alguns lugares e ele entrava sozinho, não me deixava entrar, pois dizia ter vergonha de mim. Mesmo assim eu aceitava essa situação, porque durante toda minha vida me fizeram acreditar que é assim que a mulher precisa se comportar, como alguém que aceita e faz tudo pelo homem. Com 17 anos, eu engravidei dele, mesmo tomando contraceptivo, foi um dos piores momentos da minha vida, pois eu era acusada de todas as formas possíveis pelas pessoas de fora e até mesmo por gente da minha família, as pessoas me chamavam de irresponsável, de vadia e principalmente, diziam que eu tinha engravidado dele para “segurar” o relacionamento, inclusive ele. Quando eu contei para ele que estava grávida, ele tentou de todas as maneiras me fazer abortar e disse que não iria ficar comigo, pois eu iria ficar gorda, disse que se casava com uma cachorra, mas não comigo. Quando ele percebeu que eu não ia abortar de maneira nenhuma, tentou me matar de todas as formas possíveis. Lembro de um episódio que ele me enforcou e eu fingi estar inconsciente para fazer ele parar, quando ele virou as costas para pegar o canivete para me matar eu consegui correr e pular o portão da casa dele. Ele ameaçava quase todos os dias matar as pessoas da minha família, tentou me atropelar, me enforçar e me esfaquear, mas por alguma intervenção divina eu conseguia correr dele e me livrar de todas as situações de perigo. Me senti usada, culpada e no dever de me manter em silêncio, pois eu sabia que se ele fosse preso não ia ficar por muito tempo e iria matar minha família e minha filha. Nesse tempo ele ficou com outra menina, fiquei sabendo que ele quebrou o braço dela até. É muito triste estar nessa situação, as pessoas acreditam no capeta, mas não acreditam em uma mulher que sofre esse tipo de coisa, acham que é invenção, acham que a gente até merece estar numa situação assim. Minha filha nasceu saudável, mas eu tive inúmeras complicações no parto, inclusive precisei tirar a vesícula e passar pela cesariana, duas cirurgias ao mesmo tempo, pensei que fosse morrer. Tudo que eu pedi a Deus foi que me deixasse viver, pois eu sabia*

*que se eu não vivesse, ele iria matar minha filha. Quando ela nasceu e eu passei pelas cirurgias, lembro que ele entrou na sala onde eu estava e queria pegar minha filha de qualquer jeito, eu gritei dentro da sala para as pessoas tirarem ele dali, foi uma situação muito infeliz, me sentia inútil, pois eu estava invalida numa cama e não queria deixar ele tocar na minha filha, estava com muito medo de ele matar ela. Hoje eu e crio minha filha sozinha, trabalho e estudo, não é fácil. Ainda que hoje ele esteja afastado por conta das minhas acusações, eu sonho todos os dias com ele tentando me matar, tomo remédios controlados, enfim, eu sei que minha vida nunca mais será a mesma ”. (Vanessa Dias – 22 anos).*

Existem também recursos de apoio a mulher, como por exemplo a delegacia da mulher, porém, deixa a desejar quando se trata de sua efetividade. A proposta da delegacia da mulher, surgiu inicialmente em São Paulo, no ano de 1985, devido ao percentual de reclamações de mulheres atendidas por delegacias comuns.

As delegacias dirigidas por homens muitas vezes causam receios em algumas mulheres, especialmente pela experiência desagradável que tiveram com essas instituições.

Amanda Silva (23 anos) relata que:

*“No Final do ano de 2014, festa da virada na praça da Liberdade em Ouro Preto, por volta das 1 da manhã, a pé, no caminho do bosque um homem me parou, fardado com a vestimenta da polícia militar, se apresentou, mostrou a arma e a documentação dele dentro do carro. Visivelmente bêbado começou a tentar passar a mão em mim, entrei em desespero por saber que ele estava armado e poderia se exaltar se eu o empurrasse. Em determinado momento ele me segurou forte pelos braços, instintivamente o empurrei e comecei a correr, torcendo muito para que ele não pegasse a arma e atirasse em mim, eu estava sozinha, não havia ninguém por perto. Corria 50 metros e me virava para trás com medo dele estar me seguindo, por sorte ele desistiu. O percurso até em casa não me trouxe alívio, sentia muito medo de que algo ruim acontecesse comigo, e enfim cheguei. Entrei em casa e pensei "Para quem vou pedir ajuda? Ir na polícia dizer que um dos seus tentou me estuprar?" Não sou ingênua o suficiente para não saber que lá dentro um protege o outro, seria inútil, de certa forma até perigoso. Nesses casos só nos resta a impotência, não há nada o que fazer a não ser torcer para que não aconteça de novo.*

Já no ano de 2016, as delegacias direcionadas as mulheres correspondiam a porcentagem de apenas 7,9% no Brasil, sendo constatadas apenas 6 delegacias em Rondônia. Além dos problemas de recursos, falta de fiscalização e graves denúncias de mau atendimento devido ao despreparo das equipes (BERTHO, 2016).

### **A figura feminina em sociedade**

O fato de existir uma lei que corresponde a proteção da mulher agredida simplesmente por seu próprio gênero, explica as características uma sociedade de caráter machista e

agressivo, que corrompe, impede e dificulta a liberdade e igualdade previstos na própria legislação brasileira.

A mulher muitas vezes é julgada até mesmo por ser abusada, ou seja, diante de muitas situações a culpa do agressor é transferida a vítima como forma de impunidade. É possível constatar esses absurdos por meio do relato de Alessandra Santos (19 anos):

*“Eu tinha um amigo, crente, de uma igreja evangélica aqui na minha cidade, ele até tocava no louvor da igreja dele. Mas descobri que ele só usava isso como fachada, para manipular as pessoas. Um dia, nós dois fomos a uma festa, em Jarú, era o show de uma banda de rock local. Eu bebi bastante, mas ele só bebeu uma cerveja, eu lembro nitidamente de tudo que aconteceu, eu estava bêbada, mas estava ciente de tudo. Quando entramos no ônibus para voltar para Ouro Preto eu dormi e acordei com ele me beijando, eu disse: “ué? Você está doido? Para de fazer isso” então ele se afastou e pediu desculpas. Eu tinha deixado umas coisas na casa dele antes de ir para festa, pois eu tinha me arrumado lá. Quando entrei para pegar minhas coisas, ele trancou a porta e foi direto para o banheiro tomar banho, então, eu sentei no sofá para esperar ele sair do banheiro e abrir a porta para que eu pudesse ir embora, mas acabei deitando e pegando no sono. Eu estava de braços e acordei com ele em cima de mim, segurando meus braços, tentando literalmente tentando me estuprar. Lembro que ele dizia assim: “você não precisa resistir, eu estou aqui para cuidar de você” e eu pedia inúmeras vezes para ele me soltar, que eu não queria aquilo, mas ele não me soltava. Comecei a chorar muito e sentir muito ódio dele, consegui sair daquela posição e o chutei, ele até então me deixou em paz e me deixou ir embora. Só de pensar nisso eu sinto náusea, não consegui me relacionar com homens durante um bom tempo depois disso, além de tudo, hoje em dia ele fala de mim para as pessoas como se ainda fossemos amigos, como se ele não tivesse feito nada com ele, como se eu estivesse mentindo”.*

Para uma parcela de indivíduos, a mulher muitas vezes é vista apenas como ferramenta de reprodução biológica, incapaz de pensar e produzir conhecimento da mesma maneira ou melhor que um homem. O sexo feminino é então caracterizado no contexto machista como um ser frágil, incapaz, em suma, apenas um corpo que deve atender necessidades masculinas. (DUARTE, 2017)

Não é de se espantar que boa parte do sexo masculino pense tais absurdos e até mesmo os use para justificar homicídios e agressões de todas as categorias, contra o sexo oposto. A sociedade está alicerçada em conceitos filosóficos e sociais que anteriormente, excluíram a mulher e suas participações na ciência e ainda hoje, a coloca num espaço de desvalorização.

Não bastando ser inferiorizada como apenas um corpo, a mulher também é inferiorizada como o corpo que bloqueia o desempenho da mente (vulgo, homem), como se ambas partes não pudessem se combinar num âmbito racional, isso é mais nítido quando observamos as comparações entre corpo e mente como: razão e paixão, sensatez e sensibilidade, fora e

dentro, ser e outro, profundidade e superfície, realidade e aparência, mecanicismo e vitalismo, forma e matéria, entre outros (GROSZ, 1994).

### **A educação e conscientização nas escolas sobre a figura feminina no contexto social**

A educação, assim como inúmeras instituições influencia intrinsecamente na visão e no papel social da mulher, não só porque normaliza a inferiorização como também incentiva o tratamento como um objeto fetichizado e idealizado como um ser de ternura e submissão.

A forma da qual algumas mulheres são tratadas socialmente em ambientes que deveriam ser acolhidas é absurda, existem situações em que a mulher é inferiorizada de todas as formas possíveis e quase sempre se omite, seja por medo ou vergonha. Ângela Candêias (20 anos) relata:

*“Eu tive complicações na minha gravidez e precisei ir para Porto Velho numa ambulância. Fui acompanhada de uma enfermeira e um médico. Durante todo o percurso o médico fez chacota de mim, disse inúmeras vezes que eu era irresponsável por estar grávida, que eu não poderia ter engravidado, que era para eu avisar todas as mulheres que eu conhecia que gravidez hoje em dia não é algo bom. É muito triste estar numa situação assim, eu estava passando muito mal e nem se quer podia explicar para ele que eu não tinha feito filho com o dedo. As pessoas agem como se nós mulheres fizéssemos filho sozinhas, como se paternidade não existisse, aliás, as vezes parece que não existe mesmo”.*

Essa culpabilização da mulher acontece não apenas nessa situação. A educação tem um papel indispensável na desmistificação do ser feminino como acusada pelos abusos que sofre e principalmente, como única responsável pela filiação nas relações conjugais.

Os livros didáticos de história para o Ensino Médio – ao produzir e difundir sentidos para as relações sexuais, amorosas e matrimoniais entre mulheres e homens no passado –, fazem circular, entre textos e imagens, representações históricas que constroem as mulheres como corpos dóceis, amorosos, eróticos, violáveis, servis, sacrificáveis, submissos, dependentes, maternos, irracionais, fúteis e emotivos. Tais representações põe em funcionamento o “dispositivo amoroso” (NAVARRO-SWAIN, 2008) que, articulado também aos dispositivos de gênero e sexualidade, naturalizam e sustentam a inferiorização, a subordinação e as diversas formas de violência que acometem as mulheres em suas relações com os homens em nossa sociedade. (OLIVEIRA, 2017, p. 206).

É importante entender, como a educação colabora nas construções sociais e comportamentais, visto que a naturalização de ações e certos papéis sociais, doutrina e causam um impacto negativo na significação de gêneros.

Oliveira (2017, p.208) cita Swain (2008, p.297):



Nas fendas do dispositivo da sexualidade, as mulheres são “diferentes”, isto é, sua construção em práticas e representações sociais sofre a interferência de um outro dispositivo: o dispositivo amoroso. Poder-se-ia seguir sua genealogia nos discursos – filosóficos, religiosos, científicos, das tradições, do senso comum – que instituem a imagem da “verdadeira mulher”, e repetem incansavelmente suas qualidades e deveres: doce, amável, devotada (incapaz, fútil, irracional, todas iguais!) e, sobretudo, amorosa. Amorosa de seu marido, de seus filhos, de sua família, além de todo limite, de toda expressão de si.

Diante desses fatos, cabe a nós como cidadãos, educadores e entidades políticas, desmistificarmos essa imagem, que define a figura feminina como submissa e incapaz. Na realidade, sabemos pelo conhecimento comum, que a maioria das brasileiras, trabalham, estudam, cuidam do lar e ainda criam os filhos sem a figura paterna, sendo assim, como é possível caracterizar pessoas tão ativas e significativas para o meio social como indivíduos inferiores, incapazes, fúteis, irracionais e iguais?

Há também concepções sem fundamentos que enfatizam a mulher como figura de posse, principalmente nos relacionamentos amorosos. Esse fetiche social dificulta muito o empoderamento feminino e remete a mulher um sujeito que deve aceitar todas transgressões e violências contra si mesma.

As concepções históricas observadas nos livros didáticos encontram fundamentos em um modelo de amor atual, herdeiro do amor burguês, vitoriano e romântico que coloca a heterossexualidade como amor “natural” e configura o matrimônio a via legítima para a relação do amor paixão/eros para homens e mulheres. Esta via deveria culminar na procriação. (...) Neste(s) modelo(s) se encera, portanto, laços de domínio que geram desigualdades, dependência e propriedade sobre mulheres e privilégios para os homens. Para as mulheres, o amor diz respeito à sua identidade, como uma experiência vital. O amor, em nossa cultura, se apresenta como a maior forma (e a mais invisível) de apropriação e desempoderamento das mulheres (ZANELLO, 2016, p. 230). Nesse modelo tradicional de amor para as mulheres, amar é colocar o outro em um lugar mais importante na sua vida do que a si mesma (LAGARDE, 2001, p. 31). A sua vitalidade passa a depender desse outro a quem ela deve amar acima de tudo. Isso é o que algumas autoras chamaram de colonização das mulheres através do amor. Como bem observou Lagarde (2001, p. 31), nessa forma de amar, o outro te coloniza, te habita. Não somente habita entre as suas quatro paredes, mas também o seu corpo, suas subjetividades, seus desejos e pensamentos. Na colonização amorosa, uma pessoa exerce poderes de dominação sobre a outra (LAGARDE, 2001, p. 31). Nesse modelo de amor romântico, as mulheres são colonizadas em um processo de educação dos sentidos que implica em uma renúncia pessoal, no esquecimento de si mesma, em uma entrega total que potencializa comportamentos de dependência e assujeitamento aos homens. É por meio de diferentes agentes educativos (escola, livros didáticos, ciência, mídia, cinema, literatura, família, igreja etc.) que nos chegam uma série de imagens e narrativas sobre as relações amorosas e de casais, impondo tais valores hierárquicos e patriarcais.

O perfil que as instituições religiosas, políticas e até mesmo educativas propõem como padrão feminino é totalmente fora da realidade, excepcionalmente quando se trata do Brasil. A idealização de uma mulher fútil, amorosa, esposa, mãe, amável, devota e doce, não correspondem à realidade, visto que existem inúmeros sujeitos do gênero feminino, que não optam por não ocuparem esses papéis. Forçar essa idealização de uma mulher submissa e completamente irracional como padrão, só é mais uma maneira de coação e violência psicológica contra as mulheres que constituem esse país.

### **A violência contra mulher no Estado de Rondônia**

A gerente Estadual de Políticas da Mulher da Seas, Hala Cristina Vieira Gomes, afirma “O Brasil ocupa a 10ª posição no ranking de violência contra a mulher e Rondônia está na 4ª posição” (2018).

Existe ainda uma grande porcentagem de pessoas, que consideram essa situação um tipo de vitimismo ou exagero. Na verdade, apenas deixa nítido que existe uma parcela social misógina, se considerarmos o fato de que as estatísticas de violência e feminicídio, só tem aumentado ao longo dos anos.

O local onde mais comumente ocorrem situações de violência contra a mulher é a residência da vítima, independente da faixa etária. Até os 9 anos de idade, conforme foi identificado pelo estudo, os pais são os principais agressores. A violência paterna é substituída pela do cônjuge e/ou namorado, que preponderam a partir dos 20 até os 59 anos da mulher. Já a partir dos 60 anos, são os filhos que assumem esse papel. (SECOM, 2013).

As campanhas e palestras contra violência doméstica, principalmente voltadas as mulheres, são de extrema importância para alertar e impedir esse tipo de violência, que pela lógica, podem resultar em tragédias. Os dados do Governo Federal de Rondônia, também demonstram um índice de desaprovação desses métodos antiviolaência, a censura as palestras e campanhas não vem das vítimas, mas sim de seus agressores.

A gerente Estadual de Políticas da Mulher da Seas, Hala Cristina Vieira Gomes, disse que o trabalho que a gerência vem desenvolvendo no estado é muito importante e citou um caso que ocorreu no dia 30 de novembro na cidade de Candeias do Jamari, onde estava sendo realizada uma palestra sobre violência contra a mulher. “Como represália cortaram a luz do local onde estava sendo realizado o evento, mas fizemos a palestra no escuro mesmo e uma mulher que estava no evento ao chegar em sua casa, foi agredida pelo ex-marido, porque ele era contra ela participar deste tipo de palestra”, disse Hala Cristina. Mas a mulher vítima da violência pela

primeira vez teve coragem de denunciar o ex-marido que se encontra preso. (SECOM, 2018)

Diante desses dados, é possível perceber o quanto a mulher é censurada e ameaçada de todas as formas pelos agressores, para não denunciar, não entender e recorrer a seus direitos. Carla Farias (22 anos) relata sua experiência:

*“Nessa época eu estudava na IFRO em Ji-paraná e morava em outra cidade. Um dia eu fiquei até mais tarde um dia estudando e precisei voltar para casa de Eucatur, chegando na minha cidade apenas 00 horas. Eu peguei uma avenida a pé, a caminho de casa, quando um homem de carro me parou e disse para eu entrar no carro pois ele iria me dar uma carona, eu neguei e disse que não precisava pois já estava chegando em casa. O carro seguiu em frente, mas depois fez contorno, vindo atrás de mim. Eu nunca corri tanto na minha vida, o homem continuou vindo atrás de mim. Eu, sem saber o que fazer pulei um muro baixo e me enfiei dentro do quintal de uma casa desconhecida, pois eu sabia que se eu continuasse à vista, eu iria ser estuprada ou morta e na pior das hipóteses, os dois. Eu torci muito para que ele não me encontrasse, e percebi do portão da casa desconhecida, que ele fez várias voltas na rua me procurando, e quando eu percebi que ele tinha sumido eu tentei ligar para muita gente, mas ninguém me atendia, então sai daquele lugar estranho e segui correndo para casa, quando cheguei, chorei muito. Quando eu contei o que me aconteceu para meus amigos e familiares eles tentaram justificar que é porque eu estava tarde na rua, perguntavam os motivos pelos quais eu estava voltando da escola tão tarde, como se houvesse desculpas de horários ou situações em que o cara me estuprando ou me matando, estaria certo, pois eu não deveria estudar até tarde, nem em outra cidade, muito menos sair a pé para casa”.*

Algumas vítimas, tendem a achar que carregam a culpa das agressões e dos abusos, pois seus agressores não usam apenas a coação verbal e física, mas também a psicológica, que exige que a vítima se redima ao ridículo de achar que a situação acontece por sua culpa. Mais preocupante ainda é a parcela de brasileiros que acreditam que a vítima é culpada pelo que lhe acontece.

Segundo o Ipea, 26% dos brasileiros concordam com a ideia de que mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas (originalmente, o Instituto afirmara que 65% dos entrevistados concordavam total ou parcialmente com essa afirmação. Em *nota divulgada pelo Instituto no dia 04/04*). (CISCATI, 2014)

É imprescindível entender o quanto a mulher na sociedade brasileira é hostilizada apenas por existir. Esse fator é tão vigente socialmente, que até mesmo a roupa usada implica em como o sexo feminino deve ser punido, como se o uso de determinadas roupas fosse um convite a agressão e ao abuso.

## Considerações finais

As mulheres que a sociedade precisa conhecer, se tratam de indivíduos, que antes de serem rotulados, são pessoas com capacidades e direitos, ou ao menos assim deveriam ser consideradas. Essas mulheres sempre estiveram no campo de visão social, desde a classe baixa a classe alta.

O que acontece é que existe uma parcela da população brasileira, que se nega a olhar e identificar essas pessoas como vítimas de um país machista e misógino. Na pior das hipóteses, culpam as vítimas e não os agressores.

Todas as mulheres devem ser reconhecidas, como ser humano, como alguém potente e igual. Mas existem mulheres que precisam, sobretudo, serem conhecidas, ouvidas e principalmente, compreendidas.

Aquelas que precisamos (re)conhecer, são mulheres oprimidas, abusadas, injuriadas, maltratadas, humilhadas, deixadas em segundo plano, objetificadas, abandonadas pelas famílias e pelos parceiros, desconsideradas como indivíduos, culpabilizadas e excluídas.

## Referências

**A CULPA É DELAS. É O QUE PENSAM OS BRASILEIROS SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.** Disponível em: <<https://epoca.globo.com/tempo/noticia/2014/03/b-culpa-e-delasb-e-o-que-pensam-os-brasileiros-sobre-violencia-contra-mulher>>. Acesso em: 28 de fev. 2019.

**CAMPANHA PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHER É INTENSIFICADA EM RONDÔNIA.** Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/campanha-pelo-fim-da-violencia-contra-a-mulher-e-intensificada-em-rondonia/>>. Acesso em: 22 de fev. 2019.

**DELEGACIAS DA MULHER SÓ EXISTEM EM 7,9% DAS CIDADES BRASILEIRAS.** Disponível em:<<http://azmina.com.br/reportagens/delegacias-da-mulher-so-existem-em-5-das-cidades-brasileiras/>>. Acesso em: 10 de fev. 2019.

**GROSZ, E. CORPOS RECONFIGURADOS.** Disponível em:<[file:///C:/Users/Ana%20Karoline/Downloads/cadpagu\\_2000\\_14\\_3\\_GROSZ.pdf](file:///C:/Users/Ana%20Karoline/Downloads/cadpagu_2000_14_3_GROSZ.pdf)>. Acesso em: 23 de fev. 2019.

**LEI MARIA DA PENHA.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/lei-maria-da-penha>. Acesso em: 18 de fev. 2019.

**LEI MARIA DA PENHA ENTROU EM VIGOR NO DIA 21 DE SETEMBRO.** Disponível em:<https://oglobo.globo.com/rio/lei-maria-da-penha-entrou-em-vigor-no-dia>-<http://www.tudorondonia.com.br/noticias/ministerio-publico-de-rondonia-vai-fazer-diagnostico-de-casos-que-caracterizam-feminicidio,58624.shtml>21-de-setembro-4558941. Acesso em: 2 de fev. 2019.

**LEI MARIA DA PENHA - LEI 11340/06** | LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95552/lei-maria-da-penha-lei-11340-06>>. Acesso em: 13 de fev. 2019.

**MINISTÉRIO PÚBLICO DE RONDÔNIA VAI FAZER DIAGNÓSTICO DE CASOS QUE CARACTERIZAM FEMINICÍDIO.** Disponível em: <<http://www.tudorondonia.com.br/noticias/ministerio-publico-de-rondonia-vai-fazer-diagnostico-de-casos-que-caracterizam-feminicidio,58624.shtml>>. Acesso em: 12 de fev. 2019.

**SANCIONADA LEI QUE INCLUI FEMINICÍDIO EM ROL DE CRIMES HEDIONDOS.** Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI216921,11049->>. Acesso em: 5 de fev. 2019.

STEVENS, C.; OLIVEIRA, S.; ZANELLO, V.; SILVA, E.; PORTELLA, C; **MULHERES E VIOLÊNCIAS: INTERSECCIONALIDADES.** Disponível em: <[https://media.wix.com/ugd/2ee9da\\_7655fb848516489fa7634659ebf497f2.pdf](https://media.wix.com/ugd/2ee9da_7655fb848516489fa7634659ebf497f2.pdf)>. DF-Brasília. Technopolitik. Acesso em: 25 de fev. 2019.

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.** Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/violencia-contra-a-mulher/>>. Acesso em: 25 de fev. 2019.

## 1.6. PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JI-PARANÁ/RO

Maria Cecília Correa de Souza<sup>2</sup>  
Edilaine Alves da Silva Nogueira<sup>3</sup>  
Jaqueline Custodio Chagas Soares<sup>4</sup>  
Zélia Augusta Nicodemos<sup>5</sup>  
GT 03 – Educação Inclusiva

### Resumo

A pesquisa apresentada objetiva comprovar a importância do bilinguismo no processo de construção de saberes, da aquisição e aprimoramento da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e da aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, como forma de interação social e comunicação para o aluno surdo da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná, Rondônia. A pesquisa fundamenta-se no fato de que a oferta da Educação Bilíngue precoce propicia estímulo intelectual imprescindível ao desenvolvimento do educando no campo da linguagem e da alfabetização. Os resultados ratificam a pesquisa ao apresentar a política pública pioneira de criação da sala bilíngue aos alunos surdos matriculados na rede com o fim de valorizar e promover o fortalecimento da identidade e da cultura surda. O Bilinguismo precoce possibilita a amplitude do conhecimento de mundo e abre um leque de possibilidades para que o surdo seja inserido na sociedade como participante ativo desta, compreendendo seus direitos e deveres. No âmbito educacional de forma específica, lhe permite tanto usufruir quanto reivindicar direitos de aprendizagem e apoios necessários à sua inclusão escolar.

**Palavras Chave:** Educação Bilingue; Inclusão; Política Pública.

### INTRODUÇÃO

A preeminente necessidade de respeito as diversidades e peculiaridades do indivíduo permeiam as leis que normatizam a vida em sociedade e as questões educacionais, das quais, mediante o foco do trabalho que se segue, podemos citar as determinações da Organização das Nações Unidas, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei Brasileira de Inclusão.

---

<sup>2</sup> Gerente de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO. [mariacecilia.semed@gmail.com](mailto:mariacecilia.semed@gmail.com).

Gerente da Educação de Surdos da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO. [zelialibras2013@gmail.com](mailto:zelialibras2013@gmail.com)

<sup>3</sup> Superintendente de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO. [edilaineasnogueira@gmail.com](mailto:edilaineasnogueira@gmail.com).

<sup>4</sup> Professora e intérprete da Libras na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO. [jaquelinechagasjp@hotmail.com](mailto:jaquelinechagasjp@hotmail.com).

<sup>5</sup> Gerente de Educação de Surdos da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO. [Zelialibras2013@gmail.com](mailto:Zelialibras2013@gmail.com).

As Diretrizes Nacionais têm como alvo formar para a vida e a convivência. Pautam-se na admissão de inovações das metodologias, buscando embasar as técnicas de ensino na inclusão de toda a comunidade escolar, a partir da aceitação das diversidades e do respeito às diferenças, possibilitando que o indivíduo adote uma posição de sujeito de direitos e assim reconheça que o outro também o é, em uma troca mútua de respeito e reciprocidade (BRASIL, 2013, p. 12-13).

Neste contexto, seis princípios são estabelecidos como Direitos Humanos, sendo: dignidade humana, democracia na educação e no ensino, valorização das diversidades, transformação social, interdisciplinaridade e sustentabilidade (BRASIL, 2013, p.13), os quais devem ser relevantes no ato de implantação e implementação de políticas públicas.

A construção da concepção de uma educação inclusiva, pautada em novos paradigmas é um processo que envolve o rompimento de estruturas antigas conceituais e decisões políticas, filosóficas, pedagógicas, metodológicas e de gestão e planejamento.

No tocante à educação de surdos, falar de educação inclusiva é falar de bilinguismo. Este têm sido objeto de amplos estudos científicos que têm constatado sua relevância para o sucesso do aluno surdo na construção de saberes e garantia de direitos de aprendizagem e visa superar as dificuldades para promover a qualidade da oferta educacional.

Neste âmbito, o trabalho que se segue tem como foco ressaltar a importância de um replanejamento pedagógico da escola para o aluno surdo visando proporcionar uma aprendizagem contextualizada e significativa, valorizando seu potencial e desenvolvendo suas habilidades cognitivas, linguísticas e sócio-afetivas (BRASIL, 2010, p.6).

Apresenta as ações da Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Ji-Paraná, Rondônia, na implantação e implementação das políticas públicas educacionais de inclusão e educação de surdos, tendo como foco a oferta da educação bilíngue e o fortalecimento da cultura e identidade surda como instrumentos fundamentais para a construção de saberes e uma aprendizagem contextualizada que permita a formação integral da pessoa com surdez.

## **ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

A normatização da educação de surdos no Brasil foi conquistada por meio da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que garantiu a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência e da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, ambas regulamentadas pelo Decreto nº 5.626, de 22 de

dezembro de 2005, sendo relevante ressaltar o disposto no art. 18 da Lei nº 10.098, que estabelece:

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

A conquista expressa no artigo supra foi legitimada com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com estrutura gramatical própria e sistema linguístico de natureza visual-motora na homologação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e contemplou aspectos imprescindíveis, dos quais pode-se citar:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Após a publicação das Leis nº 10.098/2000 e nº 10.436/2002, estudiosos da Educação de Surdos fizeram reuniões com as comunidades surdas e pontuaram estratégias que viabilizariam a efetivação de uma educação bilíngue para surdos. O resultado dessa pesquisa foi a publicação do Decreto nº 5.626/2005 que regulamentou as referidas Leis.

O Decreto de que trata o parágrafo anterior define como características necessárias para que uma pessoa possa ser considerada surda, aquela que teve perda auditiva bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, constatados por meio de exames.

Em seu art. 3º, o Decreto nº 5.626/2005 detalha a inclusão da Libras como Componente Curricular obrigatório nos cursos de Fonoaudiologia e de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, em instituições públicas e privadas de todo sistema e sua oferta de caráter optativo nos demais cursos da área educacional.

O capítulo III do Decreto supra, detalha sobre a formação do professor e do instrutor de Libras. Para o professor que atuará nas series finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior, sua formação deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Letras/Língua Portuguesa como segunda língua, priorizando as vagas nas Universidades para pessoas surdas.

No que se refere aos docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação deve ser oferecida, preferencialmente, em curso



de Pedagogia ou curso normal superior, admitindo-se também como formação mínima, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, em que Libras e Língua Portuguesa na sua forma escrita tenha constituído línguas de introdução, viabilizando a formação bilíngue. Já os instrutores devem ter formação em nível médio realizado por meio de cursos (arts. 4º e 5º).

Nos artigos 7º ao 9º pontuam o período de tempo para a adequação dos sistemas de ensino para validar os termos previstos neste decreto, dando um prazo de 10 anos a partir da publicação do mesmo, com percentuais a serem cumpridos ao passar de anos, sendo que o Ministério da Educação fará certificados de proficiência para atender as necessidades do país até que toda a educação se adeque de forma que ofertem uma educação bilíngue efetiva.

As Universidades devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica. A partir da publicação desse decreto o Ministério da Educação promoverá programas específicos para criação de cursos de graduação para formação de professores surdos e ouvintes como também pós-graduação para formação de professores para atuarem na educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior (Arts. 10 ao 12).

A modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2 para pessoa surda deve ser aprendida como disciplina curricular nos cursos de formação de professores em todos os níveis da educação (Art. 13).

Nesse aspecto, o capítulo IV do Decreto nº 5.626/2005 aborda o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa como meio imprescindível de acesso das pessoas surdas à educação.

## **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM JI-PARANÁ**

A história da educação de surdos em Ji-Paraná/RO iniciou em 1998 quando a professora Nely Matter participou na Universidade do Pará de uma especialização em Informática na Educação, oferecida pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC para a estruturação do Programa de Informática na Educação – PROINFO cujo objetivo era montar a Equipe de Professores Multiplicadores responsáveis pela disseminação do Programa e capacitação dos professores das escolas contempladas com laboratórios de informática. O referido curso foi executado pela UNAMA/PA, na cidade de Belém no período que compreende 1998/1999.

Neste período, os surdos jiparanaenses encontravam-se nas escolas, passando-se por normais, orientados a observarem a leitura labial para que acontecesse a aprendizagem. Aqueles que não conseguiram se enquadrar no modelo “normal” foram encaminhados para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE com a intenção de receberem atendimento especializado.

Em outubro de 1999, através do Projeto de Informática na Educação Especial - PROINESP, cujo foco principal era subsidiar as instituições educacionais que atendiam o aluno com deficiência, como: surdos, cegos e pessoas com deficiências sensoriais, limitações de aprendizagem e de locomoção, o MEC ofereceu uma vaga para um professor multiplicador de cada Estado para participar de um Curso de Capacitação de Multiplicadores em Informática na Educação Especial, com carga horária de 120h. Nesta formação, foi feito o contato com o responsável do curso no PROINESP/MEC, solicitando e justificando a necessidade de mais uma vaga para Rondônia, uma vez que significava a oportunidade conhecer o que existia de mais promissor em Brasília/DF.

Em março de 2000, a professora Nely Matter foi encaminhada ao Instituto Nacional de Surdos - INES, como aluna do Curso de Estudos Adicionais para professores na área da Deficiência Auditiva, com carga horária de 800h, para compreender a complexidade da surdez e as necessidades específicas da pessoa com surdez, que, naquele período, encontrava-se inserida na comunidade de ouvintes, em famílias de ouvintes e sem nenhuma comunicação.

Conhecer um pouco da complexidade do dia a dia dos surdos, fez com que nossa visão de educação vislumbrasse além do nosso cotidiano, o que nos motivou em desenvolver um trabalho educacional específico para os surdos, com o uso dos recursos computacionais, culminando no Projeto *O Surdo e o Computador*, o qual foi executado no NTE/REN/SEDUC/JPR/RO, no período de 2001 a 2005.

A filosofia deste Projeto primava pelo envolvimento de outros profissionais, de forma que, durante sua execução, contou com a participação de professores, estudantes, pais, acadêmicos e alguns voluntários da sociedade, contribuindo para a construção de um contexto educacional inclusivo para o surdo jiparanense, destacando-se o trabalho em conjunto da estagiária Renilda de Lima Souza, da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, com a professora Nely Matter, período em que a acadêmica propôs o estabelecimento de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação para implementar um software, conhecido como Catálogo Digital. Kleber Nascimento dos Santos era o surdo que sinalizava no catálogo digital. O objetivo do projeto visava contribuir na educação dos surdos de Ji-Paraná, mais tarde o software foi adquirido e implantado na Sala de Recursos da Escola Municipal de

Ensino Fundamental Jandinei Cella e no Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ruth Rocha dando início aos estudos e processo de inclusão do surdo na rede municipal de Ensino.

Em 2004, Kleber, que havia estudado na escola da rede estadual Juscelino Kubitschek, encontrou a professora Telma, que o convidou para conhecer a Igreja Batista. Na Igreja, as programações eram traduzidas para os surdos pela intérprete de Libras Rosimeire Fernandes Ferreira. Kleber estranhou essa forma de se comunicar, mas frequentou a igreja por seis meses, período em que conheceu a surda Josiane Rezende Stori, que participava do curso *O Surdo e o Computador* na Representação de Ensino, convidando-o para conhecê-lo. Aceitou o convite e teve seu primeiro contato com Ana Helena Lima Mourão - Coordenadora da Educação Especial da Representação de Ensino, Nely Matter e Renilda de Lima Souza - que trabalhavam com o projeto de Educação de Surdos; Rosiane Ribas de Souza - professora e mãe da Juliana e as professoras da rede estadual Ednalva dos Santos R. Carvalho e Olga Maria da Mota.

Kleber logo se destacou devido o bom conhecimento em Língua Portuguesa e a qualidade dos textos que produzia, causando admiração aos professores e surdos, pois o conhecimento da Língua Portuguesa era incomum entre os surdos de Ji-Paraná, porém, Kleber ficou desanimado, sentiu vontade de desistir, porque o curso aplicado no Núcleo Tecnológico Estadual era para crianças. Mas, com o incentivo de Josiane e Renilda continuou frequentando. Aprendeu com os demais surdos a se comunicar com as mãos. Junto com as professoras acima mencionadas e com os surdos Josiane, Duberlei, Rodrigo, Zélia Augusta Nicodemos, Jucélia e Ronaldo Oliveira Veloso começaram a aprender Libras, através dos DVDs do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e dos vídeos disponíveis na internet.

Renilda incentivou Kleber a estudar sobre Libras, uma vez que em Ji-Paraná/RO não havia nenhum surdo que pudesse ensinar Libras. Renilda e Kleber começaram a se apropriar da língua de sinais e incentivaram os surdos a também se apropriarem, iniciando, assim a oferta aos professores, alunos e pais de surdos do Curso Básico de Libras.

O primeiro curso Básico de Libras aconteceu na Representação de Ensino - REN, com os instrutores Kleber, Josiane Rezende Stóri e Zélia Augusta Nicodemos. No mesmo ano, o curso foi ofertado na SEMED, com Kleber e Josiane e se expandiu para as escolas onde haviam alunos surdos e para comunidades que se interessavam na aprendizagem da Língua de Sinais.

Em 2006, Kleber prestou vestibular para Pedagogia na ULBRA e foi aprovado, mas não havia intérprete para que ele frequentasse o curso. No Curso oferecido aos professores na REN, Renilda perguntou quem gostaria de ser intérprete voluntária de Kleber na ULBRA e Olga se ofereceu e aceitou ajudá-lo. Vendo a boa vontade e o desempenho da profissional, a ULBRA contratou Olga que acompanhou Kleber durante toda a faculdade.

No ano de 2005 a SEDUC promoveu a 1ª etapa do Curso para professores e instrutores surdos em Porto Velho. Neste curso, participaram as alunas surdas Zélia Augusta Nicodemos e Josiane Rezende Stóri e as professoras Nely Matter e Renilda de Lima Souza.

Na segunda etapa do Curso para professores e instrutores surdos em Porto Velho, em 2006, participaram a aluna surda Zélia Augusta Nicodemos e as professoras Olga Maria da Mota, Ednalva e Fátima Príncipe.

A professora Rosiane Ribas de Souza, mãe da surda Juliana, sensibilizou o então Secretário Municipal de Administração, o senhor José Batista da Silva, no ano de 2009, quanto a importância do atendimento aos alunos surdos por um instrutor surdo e este disponibilizou uma portaria de Coordenador de Área, contratando o instrutor Kleber do Nascimento Santos que, em conjunto com a professora Jusiany Pereira da Cunha dos Santos, atendia os alunos surdos da rede municipal de ensino e oferecia o Curso Básico aos professores, alunos surdos e comunidade em geral.

Kleber, em 2011, foi aprovado em um teste seletivo da rede estadual, ficando a Secretaria Municipal de Educação sem instrutor surdo. Diante deste fato, a Gerente de Educação Especial, Maria Cecília Corrêa de Souza, sensibilizou a então vereadora Márcia Regina de Souza sobre a causa da pessoa com deficiência, e esta fez um Projeto de Lei nº 2144 de 29 de abril de 2011, criando a Gerência de Ensino de Surdos e a Coordenação de Ensino da Libras, cargos assumidos pelos instrutores surdos Zélia Augusta Nicodemos e Ronaldo Oliveira Veloso.

## **Ji-PARANÁ/RO - PÓLO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Ji-Paraná/RO, a partir do ano de 2003, passou a implementar políticas públicas educacionais de inclusão e educação de surdos, desenvolvendo ações que possibilitariam o acesso, permanência e a aprendizagem de alunos surdos. Dentre estas, passou a oferecer anualmente os cursos básico, intermediário e avançado de Libras, com a participação de alunos surdos, que, neste momento, contavam com 03(três) alunos na rede municipal, atendidos na Sala de Recursos do CMEIEF Professora Maria

Antonia, assim como pais, alunos surdos da rede estadual, professores, técnicos e comunidade em geral.

No ano de 2003, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura - MEC criou e implantou o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP, em todos os estados e no Distrito Federal, envolvendo inicialmente 162(cento e sessenta e dois) Municípios-Pólo para atuarem como multiplicadores nos Municípios de suas áreas de abrangências.

Em novembro de 2003, a Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO encaminhou duas técnicas para participarem da Formação de multiplicadores em Brasília/DF: Maria Cecília Correa de Souza e Emília Brândolo de Barros. O Programa visava promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino com o compromisso de construir Municípios inclusivos na perspectiva da Educação Inclusiva e organizar uma Educação para Todos. Para tanto, precisavam incluir nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

Ji-Paraná/RO tornou-se pólo de 18(dezoito) Municípios: Alvorada d’Oeste, Cacoal, Castanheiras, Costa Marques, Governador Jorge Teixeira, Jaru, Ministro Andreazza, Vale do Anari, Mirante da Serra, Nova Brasilândia d’Oeste, Nova União, Novo Horizonte do Oeste, Ouro Preto do Oeste, Presidente Médici, Teixeiraópolis, Theobroma, Urupá e Vale do Paraíso, para os quais, inicialmente, a SEESP oferecia a formação aos gestores por meio de cursos com carga horária de, no mínimo, 30 horas.

No período de 2004 a 2014, a Secretaria Municipal de Ji-Paraná/RO realizou, em parceria com a Secretaria de Educação Especial do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, a formação dos gestores que atuavam como multiplicadores nos municípios que integravam o pólo de Ji-Paraná/RO, organizou a infraestrutura das escolas para que abrissem suas portas ao desafio de transformar escolas comuns, que atendiam os “ditos normais”, em escolas para todos e passou a realizar, anualmente, o *Seminário de Educação Inclusiva* com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno com deficiência.

Com o incentivo do Governo Federal, em 2005 foi implantada na rede municipal de ensino a primeira Sala de Recursos Multifuncional na Creche Maria Antônia, com alguns materiais e equipamentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

No ano seguinte, para facilitar o acesso, a Sala de Recursos Multifuncional foi transferida para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Jandinei Cella, A SEESP

disponibilizou mobiliários e materiais pedagógicos destinados ao atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para facilitar o acesso e permanência desses alunos na escola. A professora Jusiany Pereira Cunha dos Santos foi a primeira professora contratada para o atendimento educacional especializado à alunos com deficiência.

No mesmo ano, em atendimento a solicitação de alguns pais de alunos com deficiência do segundo distrito, ampliamos esse atendimento implantando a segunda Sala de Recursos no Centro Municipal de Educação Infantil Ruth Rocha, tendo como professora Flávia Regina Stur.

Em 2007, objetivando a formação aos professores que atendiam nas salas de recursos multifuncionais foi ofertado um Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, com carga horária de 180(cento e oitenta) horas, na modalidade à distância, pela Universidade Federal do Ceará, tendo como Tutora da turma a Gerente de Educação Especial da SEMED, Maria Cecília Corrêa de Souza, com o objetivo de atender novos professores do município de Ji-Paraná e dos municípios de Ouro Preto, Presidente Médici, Vale do Paraíso e Mirante da Serra.

Em 2008, mais três Salas de Recursos foram implantadas, sendo: na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adão Valdir Lamota, com a professora Jane Maria; na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, com a professora Lúcia Moreira de Aquino e na sede da SEMED, como extensão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jandinei Cella, para o atendimento educacional especializado ao aluno com autismo, iniciando suas atividades com apenas um aluno. Nesta sala, atuou como professora e organizadora desse atendimento Marcia Pereira de Souza.

No segundo semestre de 2008, iniciou-se um curso de extensão, na modalidade à distância, intitulado *Educação de Surdos sobre o enfoque da inclusão*, pela Universidade Federal do Ceará, com carga horária de 180(cento e oitenta) horas para professores de alunos com surdez e para professores da rede municipal e estadual que atendiam em salas de recursos multifuncionais, tendo como Tutora a professora Maria Cristina Gomes Sales.

No mesmo período, teve início uma Pós-Graduação pela Universidade Federal de Santa Maria, em parceria com o MEC, na modalidade à distância, intitulada *Educação de Surdos e Déficit Cognitivo*, tendo como Tutora a professora Flávia Regina Stur. A Especialização também foi ofertada aos professores da rede municipal e estadual que atendiam alunos surdos.

Ainda no ano de 2008, a Prefeitura de Ji-Paraná, em parceria com a Igreja Batista El-Shadai, realizou um Curso de formação para professores que atuavam com alunos surdos, com o professor, intérprete, tradutor, ator e pesquisador da Língua Brasileira de Sinais, Marcos Arriens. No mesmo ano, a Prefeitura de Ji-Paraná em parceria com a SEESP/MEC realizou um Curso Básico de Libras com o instrutor, professor, ator e pesquisador da Língua Brasileira de Sinais, Nelson Pimenta de Castro, acompanhado do seu intérprete Luiz Carlos.

Neste mesmo ano, a Prefeitura contratou o instrutor surdo e acadêmico de Pedagogia da Ulbra, Kleber dos Santos Nascimento, para ministrar um Curso Básico de Libras aos professores, familiares e alunos surdos.

A professora Olga Maria Mota, da rede estadual de ensino, e a professora Jusiany Pereira da Cunha dos Santos, da rede municipal, foram as primeiras intérpretes da Libras do município de Ji-Paraná a atuarem com os instrutores surdos Kleber dos Santos Nascimento e Zélia Augusta Nicodemos na formação de professores e alunos surdos para aquisição da Língua Brasileira de Sinais.

No ano de 2009 a Prefeitura Municipal de Ji-Paraná em parceria com a SEESP realizou outro Curso Básico para a formação de professores de alunos surdos com o professor, ator, instrutor e pesquisador da Língua Brasileira de Sinais, Nelson Pimenta. Marcelo Ranzula, da cidade de Rolim de Moura, atuou como intérprete nesta formação.

Em 2010, em parceria com a SEESP/MEC, a rede municipal de ensino ampliou o atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais para o CMEIEF Parque dos Pioneiros e para a EMEF Almir Zandonadi, No mesmo ano, iniciou a Pós-Graduação à distância em *Atendimento Educacional Especializado*, pela Universidade Federal do Ceará, com a participação de professores dos municípios de Ji-Paraná, Ouro Preto do Oeste, Cacoal, Presidente Médici e Mirante da Serra, tendo como Tutora a professora Marcia Pereira de Souza.

Em 2011 ampliou-se as Salas de Recursos Multifuncionais para o CMEIEF Celso Augusto Rocco, para o CMEI Mário David Andreazza e para as primeiras escolas de área rural a serem contempladas, a EMEF Antonio Prado e a EMEF Ulisses Matosinho Peres de Pontes.

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ALUNOS SURDOS**

O Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos da rede municipal de ensino de Ji-Paraná/RO é realizado pelos instrutores surdos, em conjunto com professoras

intérpretes da Libras, de acordo com os referenciais do Ministério da Educação – MEC, organizado pela professora e pesquisadora Mirlene Ferreira Macedo Damázio. Segundo ela, a escola deve ofertar o atendimento educacional especializado no contraturno da escolaridade, visando atender as necessidades de desenvolvimento da capacidade representativa e linguísticas das pessoas com surdez, em um ambiente bilíngue onde se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, utilizando-se de três momentos didáticos que facilitarão a aprendizagem do aluno surdo, sendo:

a. No primeiro momento, o aluno é colocado em contato com os conteúdos curriculares para a aquisição de conceitos e aprendizagem da Libras, preferencialmente com um professor surdo, sendo ideal que esse atendimento aconteça diariamente no contraturno da escolaridade. Devido à localização dos alunos, esse atendimento acontece uma vez por semana por um período de três horas. O aluno surdo e sua turma tem aula de Libras para a aquisição da Língua com um instrutor surdo uma vez por semana, por um período de uma hora, a fim de promover o conhecimento, a comunicação e aquisição da Libras.

b. O segundo momento acontece com a pedagoga e intérprete da Libras que trabalha com o aluno surdo no contraturno para conhecimento, aquisição e compreensão da Língua Portuguesa.

c. No terceiro momento, que, apesar de sua importância, ainda não acontece plenamente, a professora da sala comum e a professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE oferecem pistas fonéticas para aquisição da fala e da leitura labial aos alunos surdos que fizeram implante coclear e cujos pais não aceitam que aprendam Libras e optaram pela aprendizagem da língua portuguesa oral, de forma que são acompanhados por fonoaudiólogos.

### **CRIAÇÃO DE UM PROJETO PILOTO EM SALA BÍLINGUE PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS DA REDE MUNICIPAL**

Como forma de implementação das Políticas Públicas de Inclusão diante da ampliação da matrícula de alunos surdos e a emergente necessidade da inclusão social desses alunos, em setembro de 2017, a Secretaria Municipal de Educação iniciou um Projeto Piloto no CMEIEF Ruth Rocha de Sala Bilíngue para o ensino dos alunos surdos da rede municipal.

Iniciamos o atendimento na Sala Bilíngue com 04(quatro) alunos surdos do Ensino Fundamental do 2º ao 5º ano. O espaço foi organizado para reunir os quatro alunos surdos matriculados na rede e estes serem ensinados pelos instrutores surdos, com a orientação das intérpretes da Libras, uma vez por semana, por um período de três horas, para aquisição e



aprimoramento da Língua de Sinais Brasileira – Libras, por meio da comunicação de alunos surdos com seus pares e a aquisição da Libras.

A necessidade primária da oferta bilíngue, enquanto promotores de políticas públicas para garantia da oferta de uma educação expressiva dos direitos de aprendizagem, fundamenta-se, entre outros documentos legais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, como se lê:

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como a garantia da tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso, voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos quilombolas. (BRASIL, 2013, p. 452)

Com o compromisso de viabilizar a inclusão social da pessoa com surdez, a Secretaria Municipal de Educação oferta, anualmente, os Cursos Básico, Intermediário e Avançado de Libras para professores, pais, alunos surdos e pessoas interessadas em se comunicar através desta língua.

Embora o atendimento educacional especializado oferecido ao aluno surdo na rede municipal de ensino ainda esteja aquém do ideal, é notório o aprimoramento da qualidade oferecida e o empenho conjunto dos profissionais envolvidos para que os três momentos do Atendimento Educacional Especializado aconteçam com qualidade e que propicie o acesso, permanência, comunicação, aprendizagem e inclusão de qualidade.

## **METODOLOGIA**

A metodologia desenvolvida neste trabalho é a pesquisa bibliográfica. Inicialmente pesquisamos autores conceituados para abordarmos o tema Educação de Surdos. De posse dessas informações, buscamos conhecer um pouco mais da história da educação de surdos em Ji-Paraná e para aprofundar ainda mais nossas pesquisas, buscamos na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, registros que nos auxiliassem quanto ao conhecimento do processo de construção da educação de surdos na rede municipal de ensino.

As quatro pesquisadoras integram o quadro de profissionais da rede municipal de ensino. Zélia Augusta Nicodemos é Gerente da Educação de Surdos, Jaqueline Custodio Chagas Soares atua como intérprete da Libras e as pesquisadoras Edilaine Alves da Silva Nogueira e Maria Cecília Correa de Souza, fazem parte da rede municipal de ensino desde

que se iniciou o movimento de educação inclusiva em 2003 o que tornou a pesquisa mais significativa e viabilizou a coleta das informações em nosso próprio local de trabalho, possibilitando o registro histórico das etapas de desenvolvimento da educação dos alunos surdos no município de Ji-Paraná/RO, conforme ressalta Martins (2000, p. 28):

Trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado.

Sabemos que as informações coletadas na Secretaria de Educação, em sua grande maioria, encontram-se na sua forma original, sem interpretação, sumarização ou avaliação de outros escritores. As fontes pesquisadas foram: livros, revistas, documentos originais, artigos, anais de congresso, relatórios técnicos e site da prefeitura de Ji-Paraná.

As fontes primárias são documentos disseminados na forma como são produzidos pelos seus autores. Assim, vemos que nosso objetivo de conhecer e registrar a história de educação de surdos de nosso Município tornou-se uma grande satisfação por conhecermos praticamente todos os sujeitos que fizeram e continuam fazendo a história da educação de surdos em Ji-Paraná.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A construção de uma concepção de educação inclusiva requer um processo de formação e envolvimento social. No entanto, a necessidade primordial é que haja por parte dos investidos de cargos de autoridade ou responsáveis diretos pela ação a ânsia pela implantação e implementação das leis vigentes e criação de normas que viabilizem a alteração da realidade atual em favor da garantia de direitos.

A pessoa com deficiência e, de forma específica, a pessoa surda, por um longo período na história foi relegado à margem da sociedade e desconsiderado nas decisões de políticas públicas educacionais e a garantia dos direitos de aprendizagem da pessoa com surdez tem sido um processo moroso.

No entanto, as políticas públicas surgem de uma necessidade emergente, tornada visível por bandeiras de luta levantadas pelos que sofrem a privação em favor da mudança. Neste aspecto, a Secretaria Municipal de Educação do município de Ji-Paraná/RO, ao vislumbrar as estatísticas da rede, confrontadas com as propostas apresentadas pelo Ministério

da Educação por *uma escola para todos*, no período de 1998 à 2003, iniciou a implantação e implementação de uma escola inclusiva.

Atualmente, 20(vinte) anos depois, visualizamos que muitas conquistas foram alcançadas: a criação da Gerência de Educação Especial; a criação da Gerência de Educação de Surdos; a criação da Coordenadoria de Educação de Surdos; a ampliação do atendimento de 03(três) para 07(sete) alunos; a ampliação do atendimento da área urbana para a área rural; a contratação de Instrutores de alunos surdos; a contratação de Professores de Libras e a abertura de uma Sala Bilíngue.

É fato que há muito ainda que ser feito, mas, concomitantemente, existem também um desempenho político dos profissionais da rede para o aprimoramento das ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos de Ji-Paraná vem se desenvolvendo a cada dia, de forma lenta, mas ascendente, em busca de novas estratégias e metodologias que auxiliem o desenvolvimento dos alunos surdos para uma efetiva participação na sociedade. O desafio de todo profissional que lida com a língua brasileira de sinais é alcançar sua aceitação e propagação no ambiente escolar e social, favorecendo a comunicação, interação e troca de experiências entre seus pares e entre surdos e ouvintes.

Para tanto, mudanças estruturais e atitudinais são fundamentais para a aprendizagem e o aprimoramento do conhecimento e devem ocorrer de forma gradativa e com coerência, para que a inclusão social do surdo seja produtiva e significativa.

A realidade que vivemos são escolas que se autoneameiam *inclusivas*, mas que em sua prática cotidiana revelam-se sem o compromisso de uma escola bilíngue de qualidade. Segundo alguns pesquisadores da língua de sinais, a escola bilíngue é aquela que se organiza, em todos os níveis, para proporcionar aos seus alunos as competências necessárias para o uso de duas ou mais línguas em situações acadêmicas e sociais. Assim, uma escola bilíngue para a pessoa com surdez é aquela que torna acessível o conhecimento acadêmico na forma escrita da Língua Portuguesa, como L2, por meio da Libras e não apenas a Libras.

É fato que estamos nos primeiros passos de uma educação bilíngue. Ainda há muito a ser feito. O surdo só será bem sucedido na aprendizagem quando a sua língua de instrução, a Libras, for valorizada e tornar-se acessível para a comunicação e aprendizagem. Incluir o surdo é muito mais do que colocá-lo em uma sala de aula no meio de todos os outros: é proporcionar aprendizado; é valorizar e estimular o aprendizado de sua primeira língua, a

Libras; é compreender que a Língua Portuguesa para ele será sempre a segunda língua; é usar recursos didáticos visuais, trocas sociais e linguísticas; é dar à ele o sentido de pertencimento social, valorizando sua identidade e a comunidade da qual faz parte; é propiciar o seu desenvolvimento de tal forma que se torne independente, possuidor de sua língua, de seu conhecimento e de possibilidades diárias de desenvolvimento e captação do que o rodeia.

Enfim, como professores e pesquisadores da língua de sinais, precisamos valorizar esse sujeito que tem uma forma diferente de se comunicar e buscar alternativas que contribuam para uma inclusão bilíngue e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Brasília, 2010. p. 6.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Brasília, 2013. p. 12-13 e 452.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10436. Abril, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Lei nº 10.098. Dezembro, 2000. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651publicação-original-1-pl.html>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

**MARTINS,** Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações.** 2 ed.,. São Paulo: Atlas, 2000, p. 28.

**O QUE É UMA ESCOLA BILÍNGUE.** In: <https://educacaobilingue.com/2014/10/01/o-que-e-uma-escola-bilingue/>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

**PIMENTA,** Nelson e **QUADROS,** Ronice Muller de. Curso Libras 1. Editora Vozes: 4a Edição, 2010.

Prefeitura Municipal de Ji-Paraná - RO. Disponível em: <http://www.ji-parana.ro.gov.br>. Acesso em 08/10/2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Superensino 2018.

\_\_\_\_\_. Leis nºs 1.535. Ji-Paraná/RO, dezembro, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.716. Ji-Paraná/RO, dezembro, 2007.

**SANTOS,** Jusiany Pereira da Cunha dos. **Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-Paraná-RO,** 2014.

## 1.7. A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS ENCONTRADOS NA SALA DE AULA

Débora Rodrigues de Souza  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR - debora.ped7@gmail.com<sup>6</sup>

Ana Maria de Paula Cordeiro  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR – anaspcordeiro@hotmail.com

Rosiane Ribas de Souza Eler  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR – rosiane.ribas@unir.br

GT 3- Educação Inclusiva

**Resumo:** A discussão sobre inclusão dos surdos nas escolas vem crescendo a cada ano, visto que há uma extrema emergência de adaptações nas estruturas físicas e sociais das instituições de ensino. O principal objetivo do presente artigo é esclarecer de forma mais coerente a situação do ingresso do surdo no nível superior de ensino, abrangendo os motivos do fracasso escolar, como acontece a relação entre aluno e professor, como tem sido a formação dos docentes e como as unidades de ensino têm se movimentado para ofertar uma educação bilíngue. Vale ressaltar a importância das leis que asseguram o direito a educação de qualidade aos surdos. Os métodos para se adquirir informações a respeito do assunto serão por meio da pesquisa bibliográfica e relatos de experiência. A presente pesquisa objetiva evidenciar a verdadeira sala de aula no cotidiano, demonstrando quão perto ou o quão longe se está da inclusão do surdo e a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos sistemas educacionais. Por meio de um grupo de alunos universitários incluindo surdos, foi desenvolvido, um filme curta metragem, como produto do presente estudo.

**Palavras-chave:** Inclusão. Surdo. LIBRAS.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É de fundamental importância o estudo sobre a inserção do surdo na educação básica até o nível superior, visto que os surdos há alguns anos deixaram de frequentar escolas segregadoras e passaram a frequentar escolas inclusivas, onde se reúnem alunos surdos e ouvintes, com toda mudança no sistema de educação e nas políticas de inclusão, um fluxo razoável de surdos começam a ingressar nas universidades.

---

<sup>6</sup> Artigo desenvolvido com apoio do grupo de pesquisa GEIPEI, como requisito para o fechamento de atividades anuais.

A educação inclusiva é um tema novo, principalmente em relação a língua de sinais que foi oficializada em Lei Federal somente no ano de 2002 através da Lei 10.436/2002 e pelo Decreto 5.626/2015 que regulamentou a referida lei. Os surdos em sua maioria usam a LIBRAS em contrapartida à população ouvinte que não tem domínio dessa língua, bem como não tem conhecimento das especificidades linguísticas dos surdos. Na inclusão dos sujeitos surdos no ambiente da universidade não tem sido diferente o desconhecimento sobre esses sujeitos. A partir de 2005, a disciplina de LIBRAS tornou-se obrigatória nos cursos de licenciatura através do decreto citado anteriormente. O que mais tem sido pontuado atualmente é como tem sido essa inclusão no cotidiano das estruturas educacionais.

Ao longo do artigo será apresentado aspectos de uma educação bilíngue que possa incluir de uma forma mais efetiva os surdos. Será apresentado se há alguma relação do fracasso escolar do surdo e a falta de estratégias de inclusão, e como têm sido desenvolvida a relação entre aluno e professor. Por meio de um grupo de universitários incluindo surdos e ouvintes foi desenvolvido um produto, um filme de curta metragem, que ao longo da pesquisa será relatado mais detalhadamente para a compreensão do assunto.

## **2. TEORIA E PRODUÇÃO**

### **2.1 O SURDO E O ENSINO SUPERIOR**

O aluno surdo, antes de ser inserido no contexto universitário, carrega consigo um contexto histórico que muito provavelmente influenciará seu percurso no ensino superior, é preciso levar em consideração se o aluno teve algum contato com a educação bilíngue, se ele é adepto da LIBRAS, se é oralizado ou se apenas faz uso da mímica, como que a família se comunica no cotidiano. Esse quadro exploratório é imprescindível para saber como iniciar o processo de inclusão. É importante mencionar que uma das maiores barreiras que o surdo e os ouvintes enfrentam juntos é a comunicação.

Na trajetória que se tem acompanhado, a UNIR é citada como exemplo, o campus de Ji-Paraná, que no ano de 2018, recebeu em suas matrículas da turma noturna de pedagogia dois acadêmicos surdos, um que é usuário de LIBRAS e outro que é oralizado e que tem pouco conhecimento de LIBRAS. Entre as disciplinas do primeiro semestre contemplava a disciplina LIBRAS, que ajudou a diminuir a barreira de comunicação, abrindo caminhos para um novo mundo que até então era desconhecido pela maioria dos acadêmicos, a partir dessa primeira ação de inclusão que pode ser considerada inicial, muitos alunos se conscientizaram

e buscaram outros cursos de LIBRAS. A UNIR disponibilizou curso de LIBRAS básico através de projeto de extensão, encontro através do Projeto Café Pedagógico com todos os docentes do *Campus* de Ji-Paraná para se discutir a inclusão dos acadêmicos com deficiência, nesta ocasião esteve presente um professor cego e um professor surdo para exporem suas experiências aos docentes, também foi realizado o Congresso do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro) em parceria com o Campus de Ji-Paraná da Unir, nesse evento aconteceram palestras e minicursos com temas voltados exclusivamente para educação inclusiva, sendo aberto para toda a comunidade. Provendo assim, uma série de ações a respeito do assunto.

A forma mais rápida de comunicação entre o surdo e o ouvinte é o TILS (Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais), na Unir é garantido esse profissional, mesmo que de forma não suficiente, pois devido a demanda de alunos é necessário que se contrate um número maior de profissionais para dar suporte de acessibilidade linguística para o surdo. É corriqueiro acontecer de haver apenas um intérprete na sala de aula e o mesmo interpretar um turno inteiro sem poder ao menos suprir suas necessidades fisiológicas, como por exemplo beber água ou ir ao banheiro. A atuação desse profissional requer um esforço mental, pois para fazer as trocas linguísticas da língua portuguesa que tem a modalidade oral auditiva para a língua de sinais que é espaço visual, requer uma concentração e esforço mental. A partir de uma média de 30 minutos de interpretação, esse profissional precisa de revezamento para que haja uma qualidade na interpretação, o que muitas vezes não acontece.

## **2.2 LEIS QUE AMPARAM OS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

A partir da lei 10.436/2002, a comunidade surda do Brasil teve um amparo nas políticas públicas pois através dessa lei iniciou a obrigatoriedade da disciplina de libras nos cursos de licenciatura e formação de professores, a presença do intérprete. Desde a LDB de 1996, já se iniciou as diretrizes para o atendimento desse público, o governo federal enviou através do Aviso Circular Nº 277/MEC/GM algumas orientações de como as universidades deveriam se organizar para dar acessibilidade às pessoas com deficiência no ensino superior.

O Ministério da Educação nos anos seguintes começou a desenvolver ações com intuito de estabelecer novas perspectivas e direcionamentos para a inclusão dos acadêmicos com deficiência. Com o surdo em 2002 tem-se o reconhecimento da Língua de Sinais através da Lei de Libras citada anteriormente, o Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei de 2012 e

assim o direito a acessibilidade linguística do surdo vai sendo assegurado, de acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior diz:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013, p. 8).

Gradativamente os surdos estão ingressando no ensino superior, como resultado do reconhecimento da Libras no território brasileiro como língua oficial da comunidade surda. A lei é considerada como nova, mas que já tem tido resultados positivos na inclusão dos surdos na sociedade de modo geral.

A acessibilidade é garantida por lei e se remete tanto a instituições públicas quanto às instituições privadas, no sistema educacional público no ano 2005 foi criado o programa Incluir, o Documento Orientador diz:

O Programa Incluir - acessibilidade na educação superior foi implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU, por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. (BRASIL, 2013, p. 13).

As instituições de ensino têm passado por adequação, a inclusão tem sido organizada dentro desses espaços, conforme o documento acima essas ações foram passadas para as IFES se organizarem de 2005 a 2011, a partir do ano de 2016 quando a demanda de entrada de acadêmicos com deficiência aumentou na Unir *Campus* de Ji-Paraná é que se atentou para a necessidade da criação de um atendimento especializado para acompanhar esses acadêmicos. Em 2019 chegaram ao número de 12 acadêmicos de diversas deficiências que necessitam de acessibilidade nesse *campus*. Os acadêmicos com deficiência adentraram esse ambiente e as ações precisam acontecer. A sala de atendimento especializado ainda não é contemplada no organograma da Unir, o *Campus* de Ji-Paraná tem se organizado através de uma Comissão Permanente de Acompanhamento aos Acadêmicos com Deficiência (CPAAD) para fazer os ajustes desse espaço. Pontuamos assim, que as instituições tiveram um prazo longo para se adaptar as novas diretrizes de inclusão, mas isso só está acontecendo agora, no caso da UNIR, devido a demanda que entrou na Universidade.

Em 2015 foi necessário mais uma legislação para que a sociedade e o poder público se ajustasse em cumprir os direitos das pessoas com deficiência, Lei de inclusão 13.143/2015,



que diz sobre a “[...] oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 05). O aluno com deficiência deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo que supra a suas necessidades:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 07).

O aluno surdo tem direito a uma educação bilíngue, a presença do intérprete nas aulas ministradas, provas e atividades adaptadas à sua necessidade individual. Assim é importante que não só a pessoa com deficiência tenha conhecimento dessa lei, mas, toda a população, incluindo principalmente a equipe gestora dos órgãos públicos, para que se orientem em como atender a demanda com a acessibilidade que cada deficiência requer garantidos pela legislação.

### **2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O FRACASSO ESCOLAR**

Vygotsky (1997a *apud* BARROCO; MARQUES; SILVA., 2013), em seus estudos sobre a surdez num contexto da Guerra Fria, em que o desenvolvimento tecnológico se declarava mais importante do que a educação, iniciou estudos referentes a surdez proporcionando o aumento do acervo bibliográfico atual referente a surdez. O pesquisador supracitado expôs que era de grande utilidade o uso da linguagem de sinais e a oralização dos surdos, que ele denominava como uma *linguagem viva* (VYGOTSKY, 1997a *apud* BARROCO; MARQUES; SILVA., 2013). O desenvolvimento da linguagem faz com que a mente do indivíduo desenvolva funções psicológicas avançadas, aprendendo a se inserir na sociedade e compreender o mundo ao seu redor (BARROCO; MARQUES; SILVA, 2013). A linguagem desenvolvida é fator dominante para o aluno surdo adquirir o conteúdo escolar e compreendê-los, para diminuir o “fracasso escolar”. Normalmente o contexto que o surdo enfrenta é de uma turma cheia de alunos ouvintes que não sabem LIBRAS e somente ele como surdo, no geral na companhia do intérprete quando é disponibilizado pela prefeitura, estado ou a União para as escolas e universidades, não havendo uma inclusão linguística no meio escolar em que está envolvido, nem por parte dos alunos nem pelos professores.

Facilmente o surdo se sente isolado, não consegue expressar suas dúvidas aos professores e colegas de sala, sendo assim cada vez menos há entendimento do conteúdo proposto, gerando reprovações, desistências, traumas, entre outras séries de consequências. Segundo Weiss (1997), muitos alunos são encaminhados para um diagnóstico psicopedagógico, por problemas referentes aprendizagem, com o decorrer dos atendimentos é analisado que em muitos casos não existe problema patológico de aprendizagem, e sim uma interferência do meio em que se está inserido tanto na escola quanto na família, em muitos casos o fracasso escolar está ligado diretamente às barreiras de comunicação, que se estende até a vida adulta do surdo.

Ao contrário do que se pode pensar, a turma de surdos reúne condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem de falantes de Libras e favorecido o seu processo educacional ao se apresentar o espaço como inclusivo, aquele que respeita a especificidade linguística e cultural, ao mesmo tempo em que congrega a diferença e a diversidade. Todos os alunos têm a possibilidade de interagir na língua de sinais entre si e, inclusive, com professores e demais membros da comunidade escolar (ALMEIDA, 2015, p. 130).

A educação inclusiva se insere nesse contexto como facilitador para diminuição de barreiras de comunicação, a inclusão vai além da estrutura, é principalmente relacionada as relações interpessoais, do aluno surdo se sentir acolhido, de ver e sentir que todos estão lutando juntos para sua inserção linguística, que mesmo os alunos, professores e funcionários não sabendo LIBRAS tem se esforçado para aprender, e assim vão alterando a estrutura para recebê-los, bem como estratégias que devem ser utilizadas na ministração dos conteúdos pelos professores.

## **2.4 FORMAÇÃO DOCENTE**

A relação que se estabelece entre aluno e professor está diretamente relacionada a formação docente, conforme as políticas públicas de inclusão, os alunos com deficiências tem direito a assistência pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser realiza por profissionais especializados da educação para o aluno com deficiência, no caso do surdo o mais evidente são os intérpretes, o professor bilíngue, com atendimento de português como segunda língua e de professor surdo para acompanhar o desenvolvimento do aluno surdo e dar referência surda de cultura e identidade surda. Vale ressaltar que essas equipes de profissionais são necessárias em qualquer instituição de ensino inclusive as universidades, previsto na lei 10.436/2002.

As universidades vivem um momento delicado, pois a formação de seu conjunto de profissionais em sua quase totalidade está obsoleta ou insuficiente para receber alunos surdos ou com qualquer outra deficiência, são poucos os profissionais que apresentam a formação e que se dispõem a atender a demanda. Em uma sala de aula normalmente a turma e os professores não sabem como agir em uma situação de ingresso de um estudante surdo, principalmente por não terem conhecimento da LIBRAS, ou por nunca terem tido um contato com esse público, e na maioria das vezes não poder contar com o profissional intérprete de Libras.

Com os estudos realizados até o momento, é possível observar que será necessário o professor se dispor a atualizar seus conhecimentos juntamente com os alunos, para promover uma inclusão real. É preciso reconhecer que:

[...] todos os estudantes são diferentes e suas necessidades educacionais poderão requerer apoio e recursos diferenciados. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, deverá ser coerente com os objetivos, as atividades e os recursos selecionados. Se o processo de aprendizagem for redimensionado, o procedimento de avaliação também deverá ser. (ALONSO, D., 2013, p. 5).

O professor precisa estar buscando a formação continuada, para oferecer ao seu aluno um aprendizado de qualidade, que supra suas limitações. Pode-se mencionar por exemplo o Congresso realizado pelo Instituto Nacional do Surdo na região Norte, no Estado de Rondônia, Município de Ji-Paraná, no Ano de 2018, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que proporcionou uma formação para alunos, professores, técnicos da área e a comunidade, abrangendo toda a região norte. Contudo a consciência de se aprofundar no assunto deve partir de cada profissional, não como uma imposição mas com a consciência de necessidade de capacitação.

Além da formação continuada faz-se necessário um planejamento minucioso para que se possa mapear as verdadeiras necessidades que o aluno apresenta, para adaptar o currículo, vale ressaltar que a responsabilidade não pode recair apenas sobre o professor, mas sim compartilhada com a equipe gestora e os alunos que convivem com os alunos surdos, podendo ser realizadas reuniões que exponham situações a serem melhoradas, e medidas a serem aplicadas. Pode-se mencionar novamente a UNIR campus de Ji-Paraná que foi criada a comissão Permanente de Acompanhamento aos Acadêmicos com Deficiência (CPAAD) com, instituída pela Portaria nº 013/2018 DCJP/UNIR de 22 março 2018, para discutir assuntos referentes aos alunos com deficiência, entre as ações que foram desenvolvidas por essa comissão estão: Levantamento da demanda de acadêmicos com deficiência e quais as

necessidades de cada um e encaminhamento para os órgãos competentes; Orientações aos professores sobre as especificidades de cada deficiência que favoreçam o atendimento aos acadêmicos com deficiência, para que disponibilize a todos os docentes que ministram aulas aos estudantes com deficiência; Solicitar a lotação de um servidor para a função de gestor das ações de inclusão da Instituição; Solicitação de servidores Tils – Tradutor Intérprete de Libras e servidores guia/ledor de Braille, apoio psicopedagógico (psicólogo e assistente social); Construção de um atendimento educacional especializado (AEE) e servidores aptos para atuação no atendimento; solicitação de materiais acessíveis aos acadêmicos cegos e de baixa visão como computadores adaptados para uso dos acadêmicos cegos e de baixa visão, impressora braille; máquina de escrever em braile; Placas de sinalização/identificação das salas e dos espaços em braille, em letras ampliadas e em LIBRAS; Curso de Libras para os servidores; bem como encontros e reuniões pedagógicas encontros para a capacitação dos docentes do Campus. É preciso pontuar que as formações continuadas, certificados, cursos entre outros, não são suficientes para oferecer um ensino de qualidade,

[...] Ser um professor inclusivo vai muito além de cursos e certificados. Necessita uma mudança na forma de ver o aluno diferente, nas práticas pedagógicas que excluem e no engajamento em formações continuadas. Para ser inclusão tem que haver aprendizagem e para potencializar a aprendizagem é importante o envolvimento do docente. (RODRIGUES; SOUZA, 2015, p. 02).

Para um resultado real de aprendizagem a equipe deve adquirir conhecimentos voltados para a educação inclusiva, não para classificar o seu aluno, mas sim para inserí-lo e compreendê-lo como único, possuindo um tempo exclusivo para aprender.

## **2.5 PRODUTOS: CURTA METRAGEM**

A descrição do produto realizado pelos alunos da Unir, curso de Pedagogia, será por meio de depoimentos de alguns integrantes do grupo, que no presente caso são as autoras. Um grupo de universitários que cursavam o primeiro período de pedagogia no segundo semestre de 2018, desenvolveram um filme curta metragem como atividade para a complementação da nota final para a disciplina de LIBRAS. Os alunos da sala foram organizadas em grupos, cada um deles escolheu um tema, um dos temas foi sobre a importância da LIBRAS na sala de aula.

No grupo um dos integrantes sugeriu a ideia de um teatro em LIBRAS, todos aceitaram, mas ao refletir sobre a temática verificou-se que não seria viável, foi sugerido um

filme curta metragem, no início o grupo aceitou, mas estavam apreensivos de como fazê-lo, foi então que decidiram em fazer uma inclusão invertida, uma sala de surdos com apenas uma aluna ouvinte.

Os alunos surdos que participaram do grupo ajudaram a desenvolver o roteiro, figurino, local e tudo mais que necessitavam, sendo eles o foco do filme. Todos se empenharam para a gravação, a intérprete acompanhou o trabalho lado a lado para não haver falha na comunicação, todo o contexto foi pensado no surdo, para ser o mais real possível.

O roteiro consistia em uma classe de surdos com um professor surdo e uma nova aluna que era ouvinte, a criança ouvinte se sentiu totalmente excluída por não conseguir se comunicar com os alunos, o professor ficava irritado, todos se inseriram em uma situação desconfortável. No auge do conflito todos se desarmam do preconceito e juntos começam a construir uma relação bilíngue, todos os colegas e o professor ajudam a nova aluna para que ela aprenda LIBRAS e passe a se comunicar com os colegas surdos.

Nós levamos quatro horas gravando esse filme, para oito minuto de filmagem, foi desgastante, ao final estávamos exaustos, mas foi enriquecedor. A experiência e aprendizagem foi significativa, pois foi refletido com os alunos surdos se eram assim que eles se sentiam na infância e eles confirmaram que sim.

A produção desse filme curta-metragem fez com que o grupo refletisse e desenvolvesse a empatia, que é se colocasse no lugar do outro, pensar em como ele se sente, como podemos ajudar a ultrapassar as barreiras de comunicação entre outras reflexões levantadas a respeito. O vídeo foi apresentado para os acadêmicos, sendo todo em LIBRAS, os integrantes decidiram não colocar legenda, como a turma não tinha domínio da LIBRAS, essa decisão foi tomada para que todos sentissem o que o surdo sente no meio de uma sociedade ouvinte.

A partir do início da edição do vídeo surgiu a ideia de deixar a nossa marca, tanto que foi desenvolvida uma logomarca para o grupo, que usualmente é utilizado para reforçar que a inclusão não é algo passageiro, mas algo que deve fazer parte de todos que vivem em sociedade.

Foi um laboratório para conhecer a LIBRAS, conhecer como o outro se sente, isso foi o mais importante, ter a capacidade de se colocar no lugar do outro, que acreditamos ser um ato de amor e de coragem.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio do embasamento teórico e a descrição do produto, é possível estabelecer a relação da realidade e a teoria que diz respeito a inclusão. É importante desenvolver uma análise geral de tudo o que foi abordado, instaurando alguns pontos de vista baseados nos argumentos apresentados no decorrer da presente pesquisa.

O primeiro ponto a ser discorrido é que a inclusão pode sim ser real e colocada em prática, contudo não depende somente do professor, do aluno, do governo ou da instituição de ensino, mas, sim de toda a sociedade, é preciso de uma ação coletiva e sincronizada, para que todos possam ser incluídos e possam contribuir para o aprimoramento do cotidiano de todos que estão introduzidos no meio, em que a presente situação se encontra.

Já o segundo ponto se refere a relação da empatia, no sentido de se colocar e o pensar no outro, buscar novas formas de integrar e comunicar. É importante que essas ações partam do aluno ouvinte, do professor ouvinte e outros cidadãos que convivem com surdos, no sentido de buscar novas formações, novos cursos, perguntar ao aluno com surdez de que forma pode-se melhorar a comunicação, a convivência. É necessário aplicar a empatia em relação ao outro.

Os direitos vinculados aos surdos e o uso da LIBRAS compõe o terceiro ponto, é preciso instruí-los a respeito de seus direitos previstos em lei, para que eles possam exigir intérpretes, estrutura com acessibilidade entre outros recursos. A LIBRAS deve estar imbuída de um processo de fortalecimento, o surdo deve ser incentivado a adquirir a sua língua, que foi desenvolvida por eles, assim é necessário incentivá-los a se apropriarem da identidade surda, que faz parte da vida deles.

A inclusão começa em casa, porém essa não pode ser o motivo de acomodação da escola ou instituições, no caso a IES, quando o surdo não é fluente em LIBRAS, quando os pais ainda estão passando pelo processo de “luto”, segundo Eler (2017, p. 20): “ Durante a gestação, os pais criam uma imagem do filho com todas as expectativas de um ser humano completo e quando o filho não nasce com todos os requisitos ditos ‘normais’ que eles idealizaram é gerado um ‘luto’ por aquele filho do imaginário.” Entre outras situações que compõe o processo de inclusão. A inclusão não é utópica ela é real, é um processo de encontrar o equilíbrio, de buscar compreender como é esse universo do surdo que se parece tão infinito. A sociedade faz parte da inclusão, cada cidadão tem responsabilidade de incluir, seja em um consultório médico, seja em um restaurante ou qualquer outro ambiente, não se pode transferir a responsabilidade que é de ter respeito a qualquer pessoa.

Com uma pequena ideia entre universitários, foi surgindo um grupo que está junto com os surdos para o auxiliar, pois foi compreendido o papel na inclusão que cada um tem,

dando origem a materiais inclusivos e uma convivência harmoniosa, onde realmente há uma comunicação de qualidade.

Em suma, os embates teóricos travados sobre concepções e conceitos de educação especial e/ou inclusiva precisam ser superados em prol da construção de uma educação de qualidade acessível a todos. Visões reducionistas que veem a turma de surdos limitada à antiga noção de educação especial, colocando-a na contramão do atual movimento de inclusão e desconsiderando a realidade dos sujeitos surdos em nome da mera imposição de crenças e concepções, estão cada vez mais ultrapassadas e devem ser substituídas. Portanto, as políticas precisam tratar os alunos ouvintes como ouvintes, os surdos como surdos e os com deficiência auditiva como alunos com deficiência auditiva, considerando as especificidades do indivíduo e visando ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades (ALMEIDA, 2015, p. 130).

Ser inclusivo não se limita a discursos bem elaborados e eloquentes, mas em pensar em um slide que contenha foto, um vídeo que possua legenda, pensar na interpretação, pensar em estratégias específicas para cada deficiência de modo a contemplar a aprendizagem do aluno com deficiência, estratégias que vão desde planejar projetos, aulas, atividades que o ajudem na compreensão, em lembrar de desenvolver uma atividade visual para o aluno surdo. Quando a inclusão é entendida, ela deixa de se tornar um fardo para as pessoas, é liberado espaço para o amor, empatia e amizade, essa pode ser considerado um tipo de inclusão de fato.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, D. Educação Inclusiva: Desafios da Formação e da Atuação em Sala de Aula. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>> Acesso em 14 abr. 2019

ALMEIDA, W. G. **Educação de Surdos**: formação, estratégias e prática docente. 1. Ed. Bahia: UESC, 2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 11 de mar. de 2019.

BARROCO, S. M.; MARQUES, H. de C. R.; SILVA, T. dos S. A. da. O Ensino Da Língua Brasileira De Sinais Na Educação Infantil Para Crianças Ouvintes E Surdas: Considerações Com Base Na Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, Out.-Dez., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a03.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior Secadi/Sesu-2013.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Lei Direito**, [s.l., [200-]. Disponível em: <<http://www.leidireito.com.br/lei-10436.html>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU, Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004\\_2006/2005/\\_decreto/\\_d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2005/_decreto/_d5626.htm). Acesso em: 17/11/2018.

ELER, R. R. de Souza. **Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí**. Dissertação do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia - Porto Velho/RO: 2017.

RODRIGUES, M. G. A.; SOUZA, A. L. A. dos S. **Educação Inclusiva E Formação Docente Continuada**. In: V Seminário Internacional sobre Profissionalizante Docente, 26 a 29 de out. de 2015. Paraná.

WEISS, M. L. L, **Psicopedagogia Clínica: Uma Visão Diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem Escolar**. 5 Ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1997.



## 1.8.ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA SOB O OLHAR DOS ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA

Daiany Cristina Bittencourt Buonarotti  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
[thallys\\_buonarotti@hotmail.com](mailto:thallys_buonarotti@hotmail.com)  
[Flávia Pansini](mailto:Flavia.Pansini@unir.br)  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
[flavia.pansini@unir.br](mailto:flavia.pansini@unir.br)  
GT 03 Educação Inclusiva

**Resumo:** o presente artigo tem por objetivo apresentar as condições de acessibilidade da Universidade Federal de Rondônia, campus de Rolim de Moura, sob a ótica de dois estudantes com deficiência matriculados em dois cursos de graduação desse campus. Os dados foram coletados durante uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2019 no âmbito da disciplina de Fundamentos e Prática da Educação Inclusiva, com o intuito de avaliar as condições de acessibilidade espacial do campus. A coleta de dados envolveu duas fases sendo a primeira de avaliação da acessibilidade por meio do preenchimento de planilhas de avaliação e registro fotográfico e a segunda, a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência. Como resultados, as entrevistas evidenciam que o campus de Rolim de Moura possui ambientes diversos que se enquadram em três situações: a) espaços acessíveis, favorecendo a utilização pelos estudantes; b) ambientes com ausência total de acessibilidade nos termos previstos em lei impedindo o acesso e participação nas atividades e; c) ambientes que possuem elementos de acessibilidade, porém se encontram fora dos padrões exigidos pelas normas técnicas, fator que também acaba dificultando o acesso. A maior presença de espaços com pouca ou nenhuma acessibilidade atua como um fator impeditivo que leva o estudante com deficiência, em muitos casos, a optar pela desistência dos cursos.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Ensino superior. Estudante com deficiência.

### Introdução

Desde o ano de 2008 tem ocorrido a ampliação das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino superior. Essa ampliação se dá no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que prevê a inserção do público alvo da educação especial preferencialmente no sistema regular de ensino, com garantia de acesso, participação e aprendizagem, além de “continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino” (idem, p. 10).

Conforme dados dos Censos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2003 havia 5.078 matrículas de estudantes público alvo da educação especial no ensino superior. Em 2008, esse total aumentou para 12.054

matrículas e em 2017 o total registrado pelo censo da educação superior foi de 38.272 alunos cursando ensino superior no país (INEP, 2017).

Diante dessa ampliação no quantitativo de matrículas, têm sido crescentes as discussões a respeito das mudanças necessárias para que esses estudantes possam concluir o ensino superior em condições de igualdade aos demais estudantes que não compõem o público alvo da educação especial. Entre as mudanças necessárias, enfatiza-se a necessidade de adequação dos espaços físicos, mobiliários e equipamentos de modo a garantir a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino superior.

Partindo dessa necessidade, e levando em conta a matrícula de estudantes público alvo da educação especial em cursos de graduação da Universidade Federal de Rondônia, campus de Rolim de Moura, o presente artigo se propõe a fazer uma discussão a respeito das condições de acessibilidade da Universidade no que diz respeito à garantia de acesso ao ambiente e utilização dos espaços. Para isso, apresentaremos alguns dados coletados em uma pesquisa desenvolvida no primeiro semestre de 2019 no contexto da disciplina de Fundamentos e Prática da Educação Inclusiva.

A pesquisa de abordagem qualitativa consistiu de duas fases. Na primeira foi realizada a avaliação da acessibilidade espacial do campus de Rolim de Moura a partir de um conjunto de planilhas sugeridas pelo Manual de Acessibilidade Espacial para as escolas (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009). Essas planilhas foram preenchidas e foram realizados registros fotográficos dos espaços do campus de Rolim de Moura. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com uma acadêmica deficiente visual do IV período de Pedagogia, e com um acadêmico cadeirante do VIII período de Medicina Veterinária, ambos estudantes da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Rolim de Moura.

O objetivo central da primeira etapa foi avaliar a acessibilidade de acordo com cada ambiente que a UNIR possui, para chegar a um diagnóstico, partindo da quantificação de seus pontos positivos e negativos. Na segunda etapa, as entrevistas tiveram o propósito de compreender a acessibilidade em todos os ambientes da universidade, sob o olhar de quem realmente necessita dela. Nesse sentido, os acadêmicos entrevistados responderam perguntas relativas à acessibilidade no contexto e no espaço da UNIR *campus* Rolim de Moura, com especial atenção aos seguintes aspectos: calçadas, estacionamento, portão, escada, rampas, corrimões, bebedouro, pátio, secretária e coordenação, cantina, banheiros, salas de aula e quadra de esporte. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Ambos participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Tendo em vista a riqueza do material coletado, nesse artigo daremos ênfase aos dados coletados na segunda etapa junto aos dois graduandos do campus de Rolim de Moura. Para isso, organizamos o texto em duas sessões. Na primeira apresentamos alguns elementos teóricos que ajudam a compreender a importância da acessibilidade nos estabelecimentos de ensino. A segunda sessão foi dedicada a apresentação dos dados e discussão dos resultados.

### **Fundamentação teórica**

A partir da década 2000, a discussão em torno das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação passou a figurar de modo mais incisivo no contexto brasileiro. Ocorreu tanto uma ampliação em termos de ordenamento jurídico quanto de produção de documentos, realização de eventos e desenvolvimento de políticas direcionadas a esse público.

Como exemplo, registra-se a realização de três conferências nacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência promovidas pelo Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE) em 2006, 2008 e 2012, respectivamente (CONADE, 2013). Quanto às ações no âmbito do Estado, em 2006 é elaborado o Plano de Metas e Ações Estratégicas, com vigência de 2006 a 2016. Esse plano organizava as ações a serem desenvolvidas para que o país pudesse atingir os objetivos fixados pela Organização dos Estados Americanos (OEA)<sup>7</sup> ao estabelecer o período de 2006 a 2016 como a Década das Pessoas com Deficiência – Pelos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência.

Em 2007, o governo federal divulgou o documento *Agenda Social: Direitos de Cidadania das Pessoas com Deficiência*, no qual resumia as ações estabelecidas no Plano de Metas elaborado em 2006 (BRASIL, 2007). Um ano após a publicação desse documento, ocorre a ratificação pelo Congresso Nacional da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008b). Essa ratificação culminou no estabelecimento do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Plano Viver sem Limites), em 2011, e na aprovação da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nesse mesmo ano (BRASIL, 2015).

---

<sup>7</sup> Atualmente, 35 países são membros da Organização, incluindo Cuba, que, até 2009, era excluída de participação.

Apesar de todas as conquistas legais obtidas nesses últimos anos, a dificuldade de acesso e permanência de pessoas com deficiência em qualquer espaço social é claramente observada nos municípios brasileiros, devido a existência de inúmeras barreiras, tanto físicas como de comunicação, que impedem a movimentação e o acesso à informação. De acordo com Dischinger, Ely e Borges (2009, p. 21):

As barreiras físicas podem ser elementos naturais ou construídos, que dificultam ou impedem a realização de atividades desejadas de forma independente. A presença de árvores e postes numa calçada estreita reduz, por exemplo, a área de circulação para todos pedestres. [...] O excesso de ruído pode ser uma barreira para uma pessoa que escuta mal, e também para uma pessoa cega que precisa reconhecer os sons das atividades para saber onde está.

Para Prado e Duran (2006) as barreiras físicas interferem diretamente na realização das atividades cotidianas, restringindo o uso dos espaços e ambientes. Por isso, o meio que é deficiente, pois não proporciona a equiparação de oportunidades definida como o processo “mediante o qual o sistema geral da sociedade – como o meio físico e cultural, moradia e transporte, serviços sociais e de saúde, oportunidades de educação e de trabalho, vida cultural e social, incluindo instalações desportivas e de lazer – torna-se acessível a todos” (PRADO; DURAN, 2006, p. 329).

Assim, a acessibilidade é condição essencial à utilização — com segurança e autonomia —, total ou assistida, dos espaços, “[...] mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004, p. 03).

Para que isso ocorra, cabe aos estabelecimentos levar em consideração nas obras de construção, ampliação e reforma, o modelo de Desenho Universal que permite tornar os ambientes mais inclusivos, promovendo condições de acesso à locomoção, comunicação, informação e conhecimento para todas as pessoas, a partir de sete princípios: desenho equitativo, flexibilidade de uso, simplicidade, informação perceptível, tolerância a erros, exigência de pouco esforço físico e garantia de “[...] tamanho e espaço para aproximação, alcance, manipulação e uso, independentemente do porte do usuário, sua postura (sentados e em pé) ou mobilidade” (PRADO E DURAN, 2006, p. 330).

A fim de auxiliar as instituições na garantia desses princípios, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) elaborou no ano de 2004 a norma técnica 9050 com o objetivo de estabelecer critérios e parâmetros técnicos a serem seguidos quanto à construção, reforma e adaptação de equipamentos e espaços que possibilitem condição de acesso a todos (ABNT, 2015).

No que diz respeito à acessibilidade nas instituições de ensino, esta é assegurada pelo decreto nº 5.296/2004 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (BRASIL, 2008a). O Decreto abrange o compromisso da Educação para além das adaptações físico-espaciais, garantindo a promoção das chamadas ajudas técnicas ou tecnologias assistivas. Por sua vez, a PNEEPEI determina que os estabelecimentos de ensino devem garantir a “acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” (BRASIL, 2008a, p. 10)

A referida política também preconiza que as instituições já existentes devem realizar adaptações no seu espaço físico com vistas a atender aos padrões mínimos estabelecidos por lei. Do mesmo modo, assegura que a autorização para a construção e funcionamento de novos estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, ficará condicionada ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos pela Norma Técnica 9050.

Todavia, embora a acessibilidade seja garantida em diversos mecanismos legais, Paulino, Manzini e Correa (2008) lembram que muitas instituições de ensino ainda não estão adaptadas para receberem alunos público alvo da educação especial, principalmente com deficiência física, uma vez que possuem edificações antigas e não receberam reformas físicas. Nesse sentido, “[...] a avaliação das condições de acessibilidade é indispensável para o provimento de melhorias nas escolas que já foram construídas sem levar em consideração os princípios da inclusão e do desenho universal” (idem, p. 60).

Por sua vez, a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino fica comprometida pelo descumprimento às normas de acessibilidade no seio da própria sociedade. Assim, o espaço físico escolar segue um determinante de exclusão social, devido à existência de barreiras no entorno urbanístico. Conforme desta Kasper (2007, p. 279):

existe uma interdependência entre os componentes, na qual cada um é responsável por determinadas ações e elementos os quais devem estar disponibilizados no espaço físico. Esse fato implica na conclusão de funcionarem de maneira integrada, tendo como finalidade a promoção da acessibilidade espacial para estudantes com restrições visuais de forma globalizada, ressaltando-se que, na ausência de um deles, a acessibilidade não acontece de maneira completa, comprometendo os demais componentes.

A partir das proposições do autor, interrogamos: estaria o campus de Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia, assim como o seu entorno, equiparado com condições de acessibilidade favoráveis ao acesso e permanência dos estudantes público alvo da educação especial matriculados nos cursos oferecidos?

Neste sentido, a seguir descreveremos as condições de acessibilidade da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura sob a ótica de dois estudantes de graduação que possuem deficiência. A perspectiva desses sujeitos permite refletir sobre como a organização dos ambientes, equipamentos e mobiliários reflete uma cultura de desvalorização do estudante com deficiência no contexto das instituições de ensino superior (IES) no Brasil.

## **Resultados**

A questão da acessibilidade é contemplada na Lei Federal nº 10.098, criada em 2000, cujo objetivo é a promoção do acesso de pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida a locais públicos. A lei inclui no universo dos deficientes não somente os físicos, mas também os deficientes auditivos e visuais, pois eles necessitam da eliminação de barreiras que lhes assegure acesso aos bens culturais e sociais, como também segurança na locomoção.

Em relação aos estudantes matriculados nos cursos de graduação do Campus de Rolim de Moura, a estudante de Pedagogia possui cegueira total, enquanto o estudante de Medicina Veterinária se tornou paraplégico em função de um acidente de trânsito. Esse estudante faz uso permanente da cadeira de rodas.

Em relação a acessibilidade, os desafios enfrentados pelos dois estudantes são diferentes; o aluno em cadeira de rodas tem muita dificuldade para se locomover dentro da universidade, suas delimitações residem nas questões das barreiras arquitetônicas e nas de edificações. Já a acadêmica deficiente visual, não tem muitas dificuldades, se sente segura caminhando pelo piso tátil, porém relata que nem todos os espaços estão adequados.

Nesse sentido, as dificuldades de ambos quanto à falta de acessibilidade ou a sua inadequação se inicia no portão de entrada da Universidade. Segundo a acadêmica que possui cegueira, quando iniciou o curso de Pedagogia, a entrada do campus era através do portão antigo. Esse fator dificultava uma vez que não havia piso tátil no trajeto entre o portão e as salas de aula. Com a inauguração da nova entrada no início de 2019, a sua locomoção se tornou mais fácil e independente, tendo em vista que nesse trajeto há piso tátil instalado. Todavia, ela menciona que o piso tátil não se estende a todos os lugares e que ao chegar à universidade “o ônibus me deixa no portão e me locomovo pelo piso tátil. Algumas vezes, motorista precisa me atravessar, pois não há faixa de pedestre do lado de fora; hoje mesmo saí fora do piso e caí, porque me perdi; precisei voltar para traz até encontrar o piso tátil”.

A situação mencionada pela acadêmica nos remete ao que já foi abordado por Kasper (2007) em relação ao entorno das instituições de ensino, uma vez que a falta de acessibilidade nos arredores da Universidade compromete o acesso pelos estudantes. Vale ressaltar que a

entrada do campus está localizada em frente a uma rodovia que dá acesso a outros municípios do Estado de Rondônia, sendo contínua e intensa a circulação de veículos de pequeno e de grande porte. Assim, trata-se de um espaço em que deveria ser garantida, além da faixa de pedestres, a instalação de semáforo equipado com “mecanismo que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoa com deficiência visual ou com mobilidade reduzida”, conforme prevê o artigo 17 do decreto 5.296 de 2004 (BRASIL, 2004).

Ainda em relação a entrada do campus, o acadêmico que faz uso de cadeira de rodas menciona as condições desse acesso na sua perspectiva. Assim, ele menciona que o acesso ao portão melhorou muito com a nova entrada, porém continua com falhas uma vez que há uma série de problemas, entre os quais foram mencionados por ele:

A inclinação das rampas está fora dos padrões; a cadeira é jogada para frente ou para trás e o portão que seria para acessibilidade está trancado e não tem a largura certa para passar a cadeira de rodas. Tenho que passar por onde passa os carros e tem o trilho do portão, além dos paralelepípedos que atrapalham.

Outro problema refere-se ao estacionamento do campus. O Campus de Rolim de Moura possui atualmente nove cursos em funcionamento, sendo seis de graduação e três de pós graduação. Assim, o fluxo de veículos é intenso durante todos os períodos. Apesar disso, não conta com nenhuma vaga acessível para pessoas com deficiência além de haver irregularidades no piso. Essas irregularidades são mencionadas pelo acadêmico de medicina veterinária: “o estacionamento é totalmente inacessível, porque além de não ter uma vaga especial, os paralelepípedos estão fora de nível, e por isso tenho muita dificuldade para me locomover no estacionamento”. Em relação a vaga acessível ele menciona a seguinte situação: “eu chego, paro meu carro e normalmente encosta um carro ao lado; então, pra mim sair, preciso pedir para alguém tirar o carro e pôr no meio do estacionamento. Também cheguei a me machucar; por não ter uma vaga separada acabei caindo e um professor me ajudou” (Acadêmico de Medicina veterinária).

As vagas acessíveis nos estacionamentos dos edifícios públicos e coletivos é algo garantido no ordenamento jurídico brasileiro por meio da Lei 10.098/2000 e pelo decreto 5.296/2004, já citados nesse artigo. O decreto especifica em seu artigo 25 que nos estacionamentos externos ou internos das edificações de uso público ou de uso coletivo devem ser reservados:

Pelo menos, dois por cento do total de vagas para veículos que transportem pessoa com deficiência física ou visual, sendo assegurada, no mínimo, uma vaga, em locais próximos à entrada principal ou ao elevador, de fácil acesso

à circulação de pedestres, com especificações técnicas de desenho e traçado conforme o estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Apesar de já terem se passado quinze anos da publicação do decreto, o relato do acadêmico cadeirante denota o despreparo da sociedade para colocar em prática tais prerrogativas. E por trás desse “despreparo”, o desrespeito ao sujeito com deficiência uma vez que mesmo em uma instituição de ensino superior como é o caso da UNIR, em que há um conjunto de profissionais com elevados níveis de escolaridade, essa necessidade passa “despercebida” aos olhos dos que não utilizam esse serviço. A ausência de vagas específicas foi comprovada pelos registros fotográficos realizados na primeira fase da pesquisa, como mostra a figura abaixo:



**Figura 1:** Estacionamento principal do Campus de R.M.

Além das dificuldades de acesso a entrada e ao estacionamento, os dois acadêmicos relatam dificuldades em relação a outros espaços. A acadêmica cega mencionou se sentir desorientada para se locomover nos espaços de atendimento como a direção, o Departamento de Educação responsável pelo curso de Pedagogia no qual ela está matriculada e a secretaria. O acesso a esses ambientes se torna confuso para ela, pois as portas dos departamentos e a porta da secretária acadêmica são próximas umas das outras, e não há placas indicativas em braille em nenhuma delas.

O acesso aos espaços de atendimento também apresenta problemas na visão do acadêmico cadeirante. Durante a entrevista, ele descreveu a seguinte situação:

Sobre a sala da coordenação do curso de medicina veterinária, antes eu usava uma cadeira manual, era mais fácil para entrar; hoje, com a cadeira elétrica, quase arranco os portais das portas, porque uma porta fica de frente para a outra. Já a secretária é um dos lugares mais acessível pra mim porque os funcionários são dispostos a atender e a altura do balcão é mais ou menos a mesma. Segundo as normas técnicas teria que ser um pouco mais rebaixada, mas como já tem tantas outras irregularidades, isso é o menor dos problemas (Acadêmico de Medicina Veterinária)



Esses “pequenos detalhes”, que muitas vezes não são notados, ou simplesmente são deixados de lado como se não fosse fazer falta à ninguém acabam por impedir, obstruir e complicar o acesso de quem tem limitações. Nos dois exemplos mencionados acima, os obstáculos embora sendo de ordem diferente de acordo com as necessidades que cada acadêmico apresenta, impedem a locomoção a autonomia desses sujeitos dentro da UNIR.

Na opinião do estudante de medicina veterinária, problemas como esse ocorrem devido a visão que a sociedade ainda tem sobre o que é de fato acessibilidade. Ele relata que a maioria das pessoas imagina a acessibilidade como barras, portas largas, um banheiro adaptado, placas e um monte de rampas. Todavia, não leva em consideração o fato de ser necessário rampas com inclinação certa, corrimões e barras no lugar certo, portas que se abram para o lado certo, etc. “De repente, a porta de um banheiro que abre para o lado errado dificulta para abri-la, algo que com pequenas alterações e modificações que corrigissem essas irregularidades facilitaria muito a vida de pessoas com limitações” (Acadêmico de Medicina Veterinária).

A ausência de acessibilidade nos espaços da universidade, ou mesmo a inobservância dos parâmetros a serem seguidos de acordo com as normas técnicas são mencionados como fatores que desestimulam a permanência do estudante no curso de graduação. Além das dificuldades inerentes ao aprendizado das disciplinas, esses estudantes se deparam com inúmeros obstáculos de acesso ao ambiente. Conforme o acadêmico de Medicina veterinária:

Algumas vezes quando precisava ir para o prédio novo, porque era aula prática e os laboratórios são no piso inferior, os próprios colegas de sala tinham que se disponibilizar em me ajudar a subir o degrau porque não tinha acessibilidade, e essa rampa do prédio novo foi inaugurada tem 2 anos, foi em 2017, ou seja, passei 2 anos sem nenhuma acessibilidade, sem nada, daí que eles começaram algumas mudanças. Para chegar à biblioteca, por exemplo, eu não conseguia porque a rampa acaba em cima do estacionamento de moto com um monte de pedras. Agora tem outras entradas, então dá para entrar por outro lado, mais antes só tinha a primeira rampinha na porta. Então a biblioteca era um lugar inacessível para mim, se tornou um dos piores lugares, era um campo de batalha, porque queria continuar o curso, e foi um dos grandes motivos que me desmotivou, cheguei já quase pensar em desistir do curso por causa do tanto que tive que sofrer por causa dessa batalha de acessibilidade no campus.

Chama atenção nesse relato do estudante o fato de prédios estarem sendo construídos sem levar em consideração as exigências legais. Assim, é preciso questionar em que medida os profissionais responsáveis pela elaboração e aprovação dos projetos arquitetônicos da Universidade também estão preparados para lidar com a temática da acessibilidade.

Além da ausência de degraus ou rampas nas portas do prédio construído em 2017, o estudante relata a inexistência de mesas e cadeiras apropriada para cadeirantes. A falta de

estrutura interfere diretamente nas atividades executadas em sala de aula. O aluno cita que as provas são feitas no próprio colo, sem condições de se apoiar a uma mesa, de forma totalmente inadequada e desconfortável. Esse problema nos remete a inobservância do conceito de desenho universal, fator preponderante para o alcance da proposta de inclusão, na medida em que permite a flexibilidade de uso dos espaços e mobiliários por qualquer pessoa, independente de quais sejam as suas limitações e características físicas (PRADO E DURAN, 2006).

Em relação a aluna cega, essa não possui dificuldades relacionadas ao uso do mobiliário, porém enfrenta dificuldades pela ausência de recursos específicos para a sua limitação. Visando auxiliá-la a universidade tem contratado monitores, por um período de seis meses a um ano. Porém, isso é feito por meio de processo seletivo que por sua morosidade resulta no fato de que a acadêmica permaneça períodos sem esse auxílio.

A respeito do assunto, essa relata que durante as aulas sem monitora, uma das professoras ministrou uma aula com data show sobre o alfabeto ilustrado em libras e toda sala comentava sobre as imagens. Nesse momento a professora e os colegas de sala não se deram conta de que havia uma aluna que não podia enxergar na sala, ninguém teve a sensibilidade de ir até ela explicar como se fazia o alfabeto em libras e ela simplesmente saiu da sala, porque aquilo não tinha sentido nenhum para ela.

Essa fala demonstra que além das barreiras físicas, esses estudantes também enfrentam as barreiras atitudinais dos colegas, de outros profissionais e do próprio corpo docente da universidade. Em relação às barreiras atitudinais, a acadêmica cega relatou na entrevista que “além da questão das lixeiras que ficam nos corredores e atrapalha, tem os próprios alunos que ficam nos corredores; às vezes estou andando no piso tátil e as pessoas estão paradas em cima dele, porque muitas vezes as pessoas nem sabem para que serve o piso tátil” (Acadêmica cega).

Essa questão atitudinal também foi mencionada pelo acadêmico de medicina veterinária. Ao se referir à quadra de esportes o acadêmico cadeirante relata que há apenas uma rota de acesso a esse ambiente. Porém, por falta de informação, muitas vezes essa rota acaba sendo obstruída. Nas suas palavras:

Vou dar um exemplo da festa junina que fizeram na UNIR: o palco foi construído no meio do caminho, então não teve como eu chegar; então acabo me privando de participar de algumas atividades, que seria de convivência da universidade, por esses problemas, então estou desmotivado, de vir para a universidade porque ela não me fornece o mínimo de amparo (acadêmico cadeirante).

Situações como as descritas acima remetem a necessidade de ampliação do debate sobre a inserção desses estudantes no ensino superior. Assim, inferimos que muitas das barreiras atitudinais criadas se devem a falta de informação da comunidade acadêmica no que diz respeito às necessidades desse grupo. Por outro lado, a pouca informação impede que adaptações físicas de pequeno porte, que demandam pequenas mudanças, sejam efetuadas no campus a fim de facilitar o uso desses espaços por esses estudantes. Nesse sentido, os fatores que impedem que o ambiente do campus seja acessível são diversos e merecem estudos aprofundados sobre o tema.

### **Considerações finais**

Como destacado ao longo desse artigo, a acessibilidade espacial é uma condição essencial para que estudantes com limitações, principalmente de ordem físicas e sensoriais, possam ter acesso ao ensino superior como lhes garante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Olhar para as questões de acessibilidade a partir do olhar dos sujeitos com deficiência que utilizam o campus de Rolim de Moura permitiu vislumbrar questões que muitas vezes passam despercebidas no dia-a-dia. De modo geral, os acadêmicos apontaram algumas mudanças que já foram realizadas, principalmente em relação à construção de rampas, pisos táteis, etc. Todavia, esses elementos apresentaram problemas e na maioria dos casos, não estão adequados às especificações recomendadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, sendo que em algumas situações a inadequação inviabiliza totalmente o uso do espaço, mobiliário ou equipamentos.

Assim, conforme evidenciado nesse estudo, em parte considerável dos espaços físicos da Universidade Federal de Rondônia, campus de Rolim de Moura, os princípios do desenho universal não foram garantidos uma vez que se constituem em espaços limitadores da autonomia, quando não totalmente excludentes. Essa limitação foi apontada tanto pelo estudante do curso de medicina veterinária que possui limitações físicas, quanto pela acadêmica do curso de Pedagogia que possui limitações sensoriais.

Devido às dificuldades enfrentadas, esses estudantes acabam se frustrando ao perceberem falhas de acessibilidade que para eles faz toda a diferença, como a ausência das placas de identificação das salas, dos departamentos e da secretária, o piso tátil que não se estende a todos os lugares, a inadequação das rampas e mobiliários, etc.

Para além das dificuldades particulares de cada um dos entrevistados, os resultados aqui demonstrados refletem a imensa dificuldade que as pessoas com deficiência enfrentam devido a falhas de planejamento e execução dos projetos de acessibilidade no campus de Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 4 ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BRASIL. **Agenda social**: direitos de cidadania. Pessoas com deficiência. Brasília: Presidência da República, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 10 de julho de 2008, 2008b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**; Brasília, 02 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Institui as diretrizes nacionais da educação especial. Conselho Federal de Educação: Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**, que aprova a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso: 7 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso: 8 mar. 2019.

CONADE. **Relatório da 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**: Um olhar através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU: novas perspectivas e desafios. Relatório Final. 1ª Edição; Brasília: SDH/PR – SNPD, 2013.

DISCHINGER, M; ELY, V. H. M; BORGES, M. M. F. da C. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

INEP. **Censo da Educação Superior**: Notas Estatísticas 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)>. Acesso: 15 fev. 2019.

KASPER, A. de A; PEREIRA, V. L. D. do V; LOCH, M. do V. P. Acessibilidade espacial escolar em pátios para alunos com restrições visuais: a construção de um instrumento de avaliação. **Revista Pós**. v.16 n.25, São Paulo, jun. 2009. p. 292-307.

PAULINO, V. C; CORREA, P. M; MANZINI, E. J. Um estudo sobre a acessibilidade física em nove escolas municipais do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n.1, p. 59-74, 2008.

PRADO, A. R. de A; DURAN, M. G. Acessibilidade nos Estabelecimentos de Ensino. In: BRASIL. **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. P. 137-142.

### 1.9. PERCEPÇÕES DE GESTORES DA UNIVERSIDADE E ENTENDIMENTOS DE UM ALUNO SURDO SOBRE INCLUSÃO

Talmairan Edevaldo da Costa Rocha  
Talamairan8@gmail.com  
Isaura Isabel Conte  
Isaura.conte@unir.br  
Queila Ribas de Souza  
queilaribas@unir.br

GT 3 - Educação inclusiva

**Resumo:** Este ensaio aborda a inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Ji-Paraná, trazendo percepções de gestores e de um aluno surdo sobre a temática. Teve como base estudos de textos da disciplina de “gerenciamento de sistemas educacionais”, uma avaliação oral, com interpretação de Libras, do aluno surdo sobre o tema de gestão escolar e compreensão do sistema educacional e duas entrevistas estruturadas: uma para o diretor do campus e outra para a chefe de departamento do curso de Pedagogia feita pelo aluno e sua intérprete. Destacamos como relevante que a inclusão de alunos/as com deficiência não é algo automático com a existência de uma lei no Brasil. Assim, as instituições de ensino começam a se adequar na medida em que esses sujeitos com deficiência adentram nelas e apresentam suas demandas. No momento atual o *Campus* de Ji-Paraná tem feito um grande esforço para garantir a política de inclusão, mas ainda há muitos entraves como o excesso de burocracias ao solicitar profissionais para essas demandas junto a esfera federal. Salientamos ainda que já houve avanços significativos mas é preciso uma compreensão e uma sensibilização ainda maior por parte de todos/as os/as servidores da Universidade. Desse modo entendemos que questões como de acessibilidade devem ser encaminhadas com maior urgência em todos os setores para não “travar” e demorar meses ou até anos para o atendimento das solicitações, caso contrário, faz-se de conta que a pessoa está incluída pelo fato de estar em sala de aula.

**Palavras-chave:** Inclusão. Gestão. Aluno surdo.

Este texto é um relato de experiência com aporte de duas entrevistas sobre a temática da gestão universitária com relação à inclusão de pessoas com deficiência. É relato de experiência na medida em que traz a percepção de um aluno surdo desde que ingressou na

Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Ji-Paraná, no curso de Pedagogia, turma de 2016, elencando fatos da universidade e do tempo em que cursou o ensino básico.

Metodologicamente nos baseamos em relato de vivência de um aluno surdo ao estar na Universidade e suas percepções com relação à inclusão somado a duas entrevistas: uma com o atual diretor de campus e com a chefe do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), ao qual o curso de Pedagogia está vinculado. Este ensaio também é parte de um trabalho avaliativo da disciplina de “gerenciamento de sistemas educacionais” em que a professora desafiou o aluno surdo, em avaliação oral, descrever a sua compreensão de questões relativas a gestão escolar, envolvendo o sistema nacional de educação permeado pela temática da inclusão. A locução se deu sempre, desde as aulas e no momento da avaliação oral, com a interpretação da língua de sinais por parte de uma profissional intérprete.

A Declaração de Salamanca (1994) passou a influenciar a formulação de políticas públicas para a educação inclusiva. A partir dela, a LDB N° 9.394/96 no art. 59, direciona os sistemas de ensino a assegurar currículos e métodos específicos para atender aos alunos com deficiências. Outro importante documento é a Resolução CNE/CEB N° 2/2001, art. 2° determina: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com deficiência assegurando as condições necessárias para educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Nesse bojo de diretrizes e leis, a Lei de Libras n° 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais e inclui a disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores. Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Assim, ainda tratando das legislações importantes, o Decreto n° 5.626/05, que regulamenta a Lei n° 10.436/2002 (dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras) visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Diante da leis acima citadas, escolas e universidades tiveram que se adequar para receber alunos com deficiência, e quando esses alunos/as começaram a ingressar, obviamente

as estruturas escolar e universitária não estavam preparadas como deveria, visto que em nosso país, ainda há uma longa distância entre a existência de uma Lei que estabelece uma política pública e a sua efetivação na prática. O que se sabe é que vai ter que se buscar cumprir e, diante disso, os gestores e gestoras possuem uma grande responsabilidade, uma vez que estão em postos de exercício que respondem pelo cumprimento ou não de Leis relativas ao seu setor e cargo que ocupam.

O aluno surdo em questão neste relato afirma que durante grande parte do percurso na educação básica não possuía intérprete e, lembra que nos anos iniciais do ensino fundamental, seus professores pediam que fizesse bastante desenho e copiasse do quadro, entretanto, eles/as não sabiam como lhe ensinar a ler, pois não tinham domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), também não havia sala de recurso com um profissional especializado. Assim, se limitava a desenhar e a copiar, mas não sabia o que copiava. Relata também que ficava isolado num canto da sala, que tinha pouca interação com os outros alunos da sala devido à falha na comunicação.

O aluno participou de um projeto da CRE “O surdo e o Computador” sendo que o projeto acontecia uma vez por semana e seus pais o traziam para o atendimento. Junto a isso, fazia acompanhamento fonoaudiólogo junto outras crianças surdas na APAE e a fonoaudióloga trabalhava com Libras. Iniciou-se assim os primeiros contatos com a Libras, com essa interação com outros surdos. No projeto da CRE, os encontros eram semanais com professores bilíngues, intérpretes e um professor surdo que faziam atendimento uma vez por semana usando como ferramenta o computador, e seus pais o traziam, pois o mesmo morava na zona rural. Nesse contato com a Libras e seus pares surdos é que esse acadêmico surdo foi tendo acesso à cultura e identidade surda.

[...] o papel do professor na educação dos surdos vai muito além do habitual em outras culturas. É no contato com o surdo adulto e com a língua de sinais que a criança vai construindo sua identidade, o seu jeito surdo de ser, marcada pela experiência visual. (ELER, R. R. de Souza, 2017, p. 56).

No ano de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – para a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Para endossá-la a Lei mais atual, de Nº 13.146/ 2015, trata da Inclusão da Pessoa com Deficiência, e no Art. 27 enfatiza que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas

características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

O que podemos perceber que o Brasil está bem amparado em termos de legislações, embora foram tardias, mas conforme já destacamos, a existência da Lei, não significa que a inclusão aconteça de fato ou de forma automática. Sabemos que as escolas devem ter salas de atendimento educacional especializado (AEE), mas a existência desta sala com alguns recursos nem sempre significa inclusão. No caso desse aluno surdo, sujeito na escrita deste texto, destaca que quando criança ia para a sala de recurso junto com outra criança com deficiência, mas a professora que o atendia não sabia Libras, depois começou a saber um pouco e lhe ensinava algumas coisas, sempre com desenhos ao que correspondia a sinalização em Libras, o atendimento não foi suficiente para aquisição da leitura e escrita. Assim, foi aprendendo alguns sinais e concluiu o ensino médio na educação de jovens e adultos (EJA), mais uma vez sem acesso a Libras e sem conseguir interagir com a professora e com os colegas.

O fato de não conseguir ler fazia com que não gostasse da maioria das disciplinas, pois era difícil, não entendia. A comunicação com os colegas também ficava prejudicada, desde criança ao ensino médio. Relata que quando estava nos anos iniciais dizia que não gostava de brincar e sentia vergonha e quase não tinha amigos, então a maior parte do tempo ficava sozinho, quieto, mas tinha vontade de brincar como os demais. Quando adolescente e já jovem no ensino médio, também ficava isolado e os colegas zoavam porque não ouvia e não conseguia interagir. Percebia que zoavam dele e isso o deixava irritado. A pergunta é: se a escola tinha que o aceitar como aluno com deficiência, o que fazia a gestão para garantir a inclusão?

Para Vigotski (2008) a aprendizagem se dá na interação da pessoa com o meio, assim, na medida em que interage, aprende, inclusive por meio das brincadeiras, pois no caso das crianças, a brincadeira é a forma de aprender, criar e recriar regras de convívio com os pares.

Com relação a entrada na Universidade, o aluno se diz satisfeito, pois desde o vestibular foi acompanhado pelo profissional intérprete de Libras, mas em alguns momentos, não de forma suficiente, logo que iniciou o curso de Pedagogia sua família teve que acionar o ministério público para que a universidade contratasse mais uma intérprete no *Campus*, pois



só havia uma única pessoa para esta função e não era suficiente para a demanda de alunos na universidade.

O curso de Pedagogia foi o primeiro, entre os demais seis cursos do *campus* a receber alunos surdos e, por isso, o Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS) teve o desafio maior de fazer a inclusão de fato acontecer, buscando caminhos, quando não há uma política institucionalizada em funcionamento na Unir, como um todo, segundo declaração da chefe de departamento entrevistada. Segundo a entrevista que nos foi concedida, no ano de 2018 devido a necessidade foi criado pela direção do Campus a pedido do curso de Pedagogia, uma Comissão Permanente de Acompanhamento aos Acadêmicos com Deficiência (CPAAD) para pensar questões relativas as suas especificidades, remetendo à didática dos professores. Essa equipe é composta por três professoras do curso de Pedagogia juntamente com outros professores, técnicos e representação discente.

O entendimento do aluno sobre gestão, é que ela serve para fazer uma boa organização da escola, fazê-la funcionar bem para que os alunos aprendam. Destaca que que faz parte da gestão escolar, o/a diretor/a; supervisor/as e coordenador/a pedagógico/a, que fazem muitas reuniões para tudo funcionar bem, inclusive a inclusão de alunos surdos. A gestão precisa saber gastar bem os recursos e se há algum problema na escola, devem falar com pessoas da secretaria municipal ou estadual de educação, ou chamar pais e mães/responsáveis pelos alunos/as na escola. Esse entendimento vem ao encontro do que afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ao enfatizarem que o papel da equipe de gestão é garantir o bom funcionamento da instituição, tanto do ponto de vista legal/burocrático quanto de pessoal em vista da oferta de uma educação de qualidade.

Perguntado ao gestor do *campus* sobre qual tarefa mais lhe ocupa como gestor, ele afirmou que é a função de ser ordenador para fazer funcionar todas as questões, por exemplo acessibilidade, limpeza, energia, internet etc., pois a função de gestor do *campus* não é algo unilateral, devendo cumprir sempre decisões colegiadas. Desse modo, com relação à questão distinta que precisa ser resolvida, designa professores ou técnicos que entendam de tal função para ver a melhor forma de proceder, além de acionar as pró-reitorias se necessário. Assim, dialogando com o que defendem os autores acima mencionados, nesse caso, pode-se afirmar que está se cumprindo com um princípio da gestão democrática, que é ouvir a comunidade e tê-la como aliada para resolver questões que dizem respeito ao coletivo.

Outra pergunta que fizemos a este gestor, foi com relação à burocracias e recursos financeiros, visto que em sua atribuição é inerente como gestor. Em sua resposta, enfatizou que tem gastado mais tempo com burocracias do que com prestação de contas em si, pois na

esfera pública para comprar algo, depende de licitação, que por vezes, pode demorar mais de um ano. Relacionando a acessibilidade, dando o exemplo de adequação de estrutura física disse que demora um tempo considerável, apesar de se ter pressa nos encaminhamentos e saber que é uma questão urgente, pois depende de passar por vários setores até chegar à reitoria.

Aproveitando o ensejo, perguntamos ainda sobre o que considera os maiores problemas no exercício da gestão para garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência. Sua resposta foi que os maiores problemas são de ordem técnica e burocrática além de preconceito velado com relação a essa importante temática que o preocupa desde que iniciou como gestor. Nesse aspecto citou como exemplo que nem todas as pessoas - se referindo aos trabalhadores na IES – são comprometidas com a acessibilidade, havendo preconceito, embora não explícito. Então, frente a isso, o seu papel como gestor é motivar as pessoas para perceberem a importância da acessibilidade para a garantia da igualdade e equidade. Afirmava ainda, que se não houvesse esse não comprometimento, a burocracia seria menor para atender a essas questões.

O estudioso Mário Sérgio Cortella, em palestra proferida em 2012, intitulada “O direito de aprender e o papel do gestor escolar” enfatiza que a função do gestor educacional é basicamente um tripé: inspirar, animar e motivar a equipe e, assim, vemos consonância com o que afirma o diretor de campus, embora admita que é preciso fazer muito mais.

Perguntado sobre o que ele tem feito como gestor, em prol da acessibilidade, destacou alguns pontos: chamou ao campus ao menos três vezes os técnicos da Unir, que atuam na pró-reitoria de assuntos estudantis para tratarem do tema da inclusão no *campus*; encaminhou pedido de vaga para intérprete de Libras e monitorias, sendo atendido com uma intérprete a mais a partir de 2019, e, outra conquista foi o *campus* receber uma profissional psicóloga para atendimento a alunos com dificuldades variadas, que tem a ver com a permanência nos curso. Além disso, citou a semana de inclusão com palestras e oficinas do Instituto Nacional de Surdos (INES/RJ) no ano de 2018, devido ao esforço da comissão de acompanhamento de alunos com deficiência no *campus*. Salienta que essa comissão, envolvendo professores de diferentes cursos, técnicos, intérpretes e representante do segmento dos estudantes foi criada com a sua gestão a fim de fazer avançar a política de inclusão no *campus*.

Dando seguimento, a entrevista com a chefe de departamento e perguntado o que ela tem feito frente a política de inclusão no curso, responde que uma das questões feitas assim que assumiu a chefia, foi o pedido para que se criasse a comissão de acompanhamento, depois verificada essa lacuna no curso era preciso discutir permanentemente as questões. Conforme

já descrito, menciona que na Unir em si, não há uma política institucionalizada para as pessoas com deficiência e isso é um fator limitante, não há um protocolo, de práticas de trabalhos dos professores com relação a didática, e assim isso está sendo criado conforme as problemáticas estão surgindo.

Destacou ainda, que os primeiros alunos com deficiência são os que mais sofreram, pois a partir deles é que a universidade começou efetivamente cumprir as exigências legais para a inclusão acontecer. No caso dos surdos, ainda tem sido mais fácil, pois é uma questão de intérprete. Em sua percepção o caso dos alunos cegos ainda é mais complexo, pois demanda equipamentos e programas computacionais específicos. Nesse aspecto podemos pontuar como exemplo, que um microcomputador para alunos cegos foi solicitado, possibilitando escrita em Braille e língua portuguesa mas necessita de profissionais para manuseio e intermediar o uso pelos acadêmicos. Esse equipamento estava sendo aguardado por mais de um ano até chegar, após chegar, ainda não está sendo usado, por falta de um técnico que saiba traduzir o manual de braille para inglês. Enquanto isso, uma aluna cega do curso de Pedagogia tenta descobrir algumas funções e já descobriu, mas não sabe salvar o que escreve, o que limita o registro e, conseqüentemente o aprendizado. Mediante essa questão, recorremos a Lei Nº 13.146/ 2015, Art. 28, que ilustra o seguinte com relação ao papel do Estado frente à inclusão:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015).

Um dos desafios frente à inclusão citados pela gestora pesquisada foi que, apesar de termos avançado bastante, ainda precisamos, enquanto departamento avançar ainda mais no sentido de estruturar melhor a sala de atendimento especializado. Segundo ela, nesta sala deve haver materiais, inclusive criados pelos próprios alunos com deficiência, para que outros que chegam na instituição possam partir de algo e, perceber que podem continuar os estudos e aprofundar na confecção de materiais específicos. Nesse caso, entende-se que isso os instrumentaliza e os capacita para poderem ser bons profissionais para atuar em escolas, nas secretarias de educação e mesmo na universidade.

Perguntado sobre os entraves enfrentados por ela frente à política de inclusão, citou a morosidade de encaminhamento para solicitar bolsistas monitores, por exemplo, além disso, os contratos curtos não favorecem, pois, quando a pessoa está conseguindo desenvolver bem o seu trabalho, o contrato (de seis meses) é interrompido.

Uma última pergunta feita pelo aluno surdo à professora e atualmente, chefe de departamento, foi com relação a uma questão específica do aluno surdo: “como será feito o meu estágio?” A resposta foi, que será diferenciado, que grande parte dele será em sala de recurso com crianças surdas ou com outras deficiências, visto que, como profissional, ele precisa ser capacitado para essa questão, que está em seu horizonte de profissionalização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou trazer entendimentos sobre gestão a partir da compreensão de um aluno surdo do curso de pedagogia da UNIR, *campus* de Ji-Paraná. Partindo dos apontamentos do aluno e também das duas entrevistas realizadas, podemos destacar os seguintes aspectos:

No *campus*, está havendo uma procura maior de alunos/as com deficiência no curso de Pedagogia com relação ao demais cursos, e isso implica pensar, primeiramente em uma maior receptividade no campo da educação/formação de professores. Nesse caso, pontuamos que não se trata de parecer algo mais fácil, mas sim, que se percebe um campo de profissionalização, uma vez que a lei de Inclusão tem incidido em um maior número de profissionais habilitados para trabalhar com crianças, adolescentes e jovens com deficiência que ingressam nas escolas, sobretudo na rede pública de ensino.

A UNIR está fazendo um grande esforço, por parte de seus gestores para garantir a Lei da Inclusão, mas os recursos financeiros e a atual política de corte de verbas para as instituições públicas, além do excesso de burocracia, dificultam cada vez mais essas políticas sejam efetivadas, ou recai sobre o esforço duplicado ou triplicado dos professores/as e poucos intérpretes e monitores/as que atendem alunos com deficiência.

O aluno relata que está muito satisfeito com o atendimento que tem recebido na Unir, conta que recebe atendimento especializado em Libras em horário oposto às aulas, para realização de atividades acadêmicas, como tradução de textos em Libras, atendimento com o professor e intérprete. Afirma estar feliz por estar aprendendo e tendo um bom desempenho acadêmico, após aprender Libras e ter acessibilidade linguística. Assim a Universidade trouxe grande avanço em sua autonomia e autoestima, pois possui vários amigos e participa ativamente dos grupos em sala de aula. A universidade também oferece uma interação entre todos os acadêmicos surdos com a professora de Libras que oferta um atendimento de ensino de português como segunda língua para os surdos.

Aos professores/as, o desafio mencionado pelo aluno surdo é que a didática utilizada deve ser revista, devendo-se pensar, não mais no método para a turma, mas metodologias de ensino e avaliação para a turma com um, dois ou mais alunos deficientes, sendo este é um desafio permanente. O que mais dificulta o aluno a aprender, segundo ele, é quando os professores falam muito rápido e a interpretação sendo muito rápida não é compreendida em sua totalidade, inclusive por falta de plena compreensão de Libras, não oferecida desde os anos iniciais na escola.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/1996.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Lei de LIBRAS. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. DOU, Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.ht). Acesso em: 17/07/2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU, Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004\\_2006/2005 /decreto/ d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2005 /decreto/ d5626.htm). Acesso em: 17/09/2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 22/02/2018.

ELER, R. R. de Souza. **Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Païter Suruí**. Dissertação do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia - Porto Velho/RO: 2017.

CORTELLA, Mário Sérgio. **O direito de aprender e o papel do gestor escolar**. palestra proferida no SESC/SP, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. tradução de Jéfferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



**1.10. BULLYING: BRINCADEIRA OU AGRESSÃO?**

Karina Félix Mendes<sup>8</sup>  
Paula Gabrielly Ferreira Da Silva<sup>9</sup>  
Miriam Gabriela Gomes Da Silva<sup>10</sup>  
GT- 4

**RESUMO:** O bullying vem sendo discutido a muito tempo por especialistas mas ele nunca esteve tão em evidência como agora, pois as pessoas por causa das pressões do dia a dia e outros motivos acabam se isolando e entrando em profunda tristeza, que se caracteriza como depressão onde isso mais acontece é no ambiente escolar crianças e jovens acabam praticando o bullying como um tipo de violência que pode levar a consequências irreversíveis. Este artigo tem como propósito uma revisão bibliográfica a respeito desse assunto que é tão difícil de ser abordado mas que no entanto tem uma irrelevância enorme e que precisa ser discutida dentro do ambiente escolar. A prevenção do bullying se faz necessária, pois possibilita o melhor desenvolvimento do estudante, tanto no meio educacional como no ambiente social dessa criança e se tem o olhar atento do professor pode-se evitar esse tipo de comportamento dentro do ambiente escolar, evitando assim uma cascata de problemas e dificuldades que vêm com essa prática e comportamentos violentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bullying. Escola. Violência.

**INTRODUÇÃO**

Bullying é o nome do fenômeno que tem assolado alguns países, ele se caracteriza por atos de violência física ou verbal, que de certa forma ocorre de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas.

O fenômeno começou a ser estudado na Suécia em meados da década de 1970. Já no cenário brasileiro, foi na década de 90 que ele passou a ser discutido, porém, somente em 2005 que o tema se abrangeu. Embora os estudos sobre bullying no Brasil sejam recentes, o fenômeno é antigo e preocupante, sobre tudo em função de seus efeitos nocivos. Um exemplo desse efeito foi a tragédia na Columbine High School, em 1999, onde o ataque arquitetado por ambos os jovens causaram a morte de 13 pessoas, e chocaram os Estados Unidos. Onde destacou na mídia local e internacional, chamou atenção de governantes, especialistas no assunto, familiares e pesquisadores (VIEIRA; MENDES; GUIMARÃES, 2009).

---

<sup>8</sup> Acadêmico do 4º Período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Panamericana de Ji-Paraná - UNIJIPA. E-mail: karina\_felixjipa@hotmail.com

<sup>9</sup> Acadêmico do 4º Período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Panamericana de Ji-Paraná - UNIJIPA. E-mail: paulagabrielijipa@gmail.com

<sup>10</sup> Docente do curso de Psicologia da Faculdade Panamericana de Ji-Paraná/RO. Especialista em Serviço Social pelo Santo André/SP (2013) e em Gestão da Clínica pelo Instituto de Ensino e Pesquisa Sírio Libanês. Bacharel em Psicologia por Faculdades Integradas de Cacoal-UNESC/RO (2012). E-mail: m.gab.izinha@hotmail.com.

Segundo Bandeira e Hutz (2010) revelou que o bullying pode ter um impacto No Brasil não temos uma palavra na língua portuguesa capaz de definir e expressar todas as situações de bullying, que são: agredir, caçoar, perseguir, discriminar, ofender, humilhar, intimidar, assediar, excluir, isolar, e dentre outras coisas. O bullying começou a ser estudado na Suécia a partir da década de 70, Dam Olweus foi o primeiro a trazer pesquisas diferenciado das outras formas de violência, mas na época suas pesquisas não tiveram muito êxito, só em 1982 com a morte de três crianças na Noruega que foi motivada por situações de maus tratos que sua pesquisa foi ter mais impacto.

Segundo Toro; Neves; Rezende (2010), eles afirmam que essa violência na escola pode ser vista como uma consequência de desigualdade social, também pela imposição de regras e a repetição dos exemplos vistos em casa. O bullying pode ser direto ou indireto, o direto ocorre quando há a agressão física, como o bater, chutar inclui também o insultar, constranger e apelidar, já o indireto é o que mais tem consequências, pois pode provocar traumas irreversíveis, ele ocorre por meio da disseminação de rumores com a intenção de excluir a vítima.

O bullying assim como outros assuntos deve ser discutido dentro da sala de aula, pois essa violência física ou até mesmo psicológica pode trazer consequências seria tanto para a vítima quanto para o agressor. O bullying se caracteriza de forma direta e indireta e na maioria das vezes a vítima não recebe só um tipo de maus tratos de um agressor apenas, os bullies (quem pratica o bullying) assim chamados sempre costumam agir em conjunto. O Bullying machuca não só fisicamente, mas de uma forma pior ele machuca e fere a alma, e a ajuda dos profissionais psicopedagogos e psicólogos vem ajudando no combate a esse tipo de violência.

Segundo Ana Beatriz Barbosa Silva (2010) algumas atitudes podem se configurar em formas diretas e indiretas de praticar o bullying. Porém dificilmente a vítima recebe apenas um tipo de maus tratos; normalmente os comportamentos desrespeitosos dos bullies costumam vir em bando. Essa versatilidade de atitudes maldosas contribui não somente para a exclusão social da vítima como também para muitos casos de evasão escolar.

Autores que praticam o bullying normalmente são pessoas de famílias desestruturadas. Seus pais exercem uma supervisão pobre sobre eles, toleram e oferecem como modelo para solucionar conflitos os comportamentos agressivos ou explosivos. No futuro estima-se que eles venham a ter comportamentos violentos de delinquência ou criminosos. Negativo na autoestima dos alunos. Pois além de implicar com o caráter e a integridade tanto da vítima, quanto de quem pratica essa agressão, afeta o emocional, e por isso acaba por abalar o aluno.



Alvos são os que devido suas diferenças, como a religião, a raça, o peso, origem social, são alvos de gozo ou violência por parte dos autores. Mais tarde essas pessoas têm problemas de baixa autoestima, pensamentos suicidas, psicológicos...

Testemunhas são aqueles que convivem com a violência e se calam com medo de se tornarem alvos. Estes têm diferentes maneiras de agir existindo aqueles que se calam e aqueles que agem contra a que vêm.

Alvos/Autores são aqueles que ora sofrem de bullying ora o praticam, revoltados com a sua situação de alvos.

Esse trabalho tem como objetivo apresentar os riscos e a importância de se discutir sobre o assunto bullying nas escolas, e como perceber os sinais de que uma criança sofre esse tipo de violência dentro do ambiente escolar.

### **O que leva uma pessoa a praticar o bullying e como identificar esse problema?**

O autor que pratica essa violência é uma pessoa que não aprendeu a transformar a sua raiva em diálogo, o mesmo esconde sua angustia, em alguns casos a autor sofre maltrato no ambiente onde vive, para esconder a dor que sente ao ser rejeitado na família, ele tenta alimentar seu ego cometendo tal violência com outras pessoas. Tornando assim mais popular, sente-se poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo. Isso tudo leva o autor do bullying a atingir o colega com repetidas humilhações ou depreciações.

A escola por si só não consegue resolver o problema, mas é normalmente nesse ambiente que se demonstram os primeiros sinais de um praticante de bullying. O alvo das humilhações fica mais fácil para os agressores, na hora do recreio e no final da aula, o alvo por si só não tem, na maioria das vezes como se proteger da violência verbal do agressor, pois neste momento a humilhação passa a ser pública, e a criança alvo disso fica sem reação a não ser chorar e se isolar de todos, em alguns casos a criança é agredida fisicamente, por brincadeiras inadequadas. É importante que todos os docentes e funcionários da escola elaborem estratégias para evitar estes problemas.

O bullying em geral possui cinco características comuns entre elas o comportamento deliberado (premeditado) que tem como principal objetivo ofender e machucar; é repetitivo, sempre durante um período de tempo; para os que sofrem, é difícil se defender; para os “bullies” (agressores) é difícil aprender novos comportamentos socialmente aceitos; a pessoa que pratica o bullying tem e exerce poder de forma inapropriada sobre a vítima.

As vítimas de bullying sofrem caladas, por vergonha, por acharem que são culpadas ou até merecem os apelidos, ou por falta de oportunidade de diálogo, procura sempre uma maneira de se isolar, por às vezes pensar que ninguém se importa com ela, acaba sofrendo sozinha, o psicológico da mesma fica abalada e o processo de ensino aprendizagem diminui rapidamente, sendo este sinal, mais identificado pelos professores, em outros casos a criança ou adolescente acaba cometendo o suicídio por falta de ajuda. Então cabe aos pais e professores a tarefa de identificar se há algo de errado na vida social da criança ou mesmo do adolescente. Sabe-se que na maioria das vezes não é fácil identificar algo de errado, pois os pais estão preocupados com outras coisas e acabam se esquecendo dos filhos, até mesmo os professores não estão preparados para lidar com o problema, pois as vezes são tantos os alunos que o professor não tem condição de ajudar todos ao mesmo tempo, por isso a escola tende a pedir ajuda aos próprios pais.

A criança vítima do bullying, não que ir à escola, sempre fala que está com dor de barriga, de cabeça, a criança não dorme bem, não gosta muito de comentar sobre como foi o dia na escola, perde o apetite, fica triste, estressado, chora com facilidade, tem muita irritabilidade, queda no rendimento escolar, comportamento ou pensamento suicida. Isso são algumas das atitudes que crianças ou adolescentes que sofrem bullying demonstram.

Quanto mais rápido descobrir esse tipo de violência e mais rápido for a intervenção, melhores são os resultados quanto a redução e controle do bullying dentro e fora das escolas.

O professor deve ter cuidado para não se converter em agressor, entrando, assim, em sintonia com os praticantes do bullying. Para isto deve atentar para algumas situações, como : a forma de fazer correções pedagógicas para não ridicularizar ou rotular alunos; evitar deprecições quanto ao rendimento deles; mostrar preferência por alguns e indiferença a outros; fazer ameaças, perseguições e comparações entre eles; colocar apelidos pejorativos, dentre outras posturas inadequadas (CHAVES,2006: PG:152)

Quando nos referimos ao meio escolar necessita ter um olhar bem mais atento pois é onde mais ocorre os casos de bullying e professores que estão mais tempo com essas crianças são os que mais devem ter o olhar atento e tomar cuidados com posturas inadequadas perante essas situações pois pode acabar piorando a situação tanto do agressor (bullies) quanto das vítimas das chacotas ou apelidos pejorativos, a forma como o professor age dentro da sala de aula seja na correção das atividades ou até mesmo nas chamadas, fazer comparações ou mostrar preferência pode ser considerado um tipo de bullying.

## **Tipos de Bullying**

Podemos citar aqui vários tipos de bullying que existem atualmente, e de acordo com Ana Beatriz Barbosa Silva autora do livro: *Mentes perigosas nas escolas: Bullying* (2010) ela nos diz que existem várias atitudes que podemos considerar como formas diretas ou indiretas de bullying, mas que no entanto é difícil a vítima sofrer apenas um tipo de maus-tratos, normalmente esses comportamentos dos bullies (agressores) costumam vir em “grupos” e isso contribui não só para a exclusão social da vítima mas como também para a sua evasão escolar. Ela lista as expressões e mais variadas formas de bullying:

**VERBAL:** Insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas, “zoar”.

**FÍSICO E MATERIAL:** Bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima, atirar objetos contra as vítimas.

**PSICOLÓGICO E MORAL:** Irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chantagear e intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos.

**SEXUAL:** Abusar, violentar, assediar, insinuar.

**VIRTUAL:** Consiste em espalhar mentiras ou boatos maldosos sobre a vítimas usando as redes sociais ou qualquer meio de comunicação.

Um agressor precisa ser tratado e muitas vezes não é isso que ocorre. Na maioria das vezes ao verificar o problema, a escola acaba expulsando o aluno ou o encaminha para outro departamento, quando na verdade ele só precisa de uma ajuda profissional, não tratar a raiz do problema fará apenas ele mudar de local. É preciso que pais e professores tenham consciência de que tanto a vítima quanto o agressor sofrem com toda a situação e ambos precisam de atenção e tratamento.

O profissional pedagogo sempre precisa ficar atento e ser observador e elaborar estratégias para evitar esses tipos de comportamentos, entre essas estratégias ele precisa sempre identificar um aluno como um possível alvo de insultos e agressões ou algo relacionado, precisa também identificar situações em que poderá ocorrer esse tipo de comportamento negativo, entre outras várias formas de prevenir e identificar o bullying dentro da sala de aula ou até mesmo dentro da escola. E isso não é somente papel do professor, mas de todos os docentes e funcionários.

Além desses tipos de bullying nós podemos dar um foco para uma área que sem dúvidas vem tomando força dentro desse tipo de agressão, o cyberbullying vem se tornando uma constante em conversas e grupos relacionados a educação por ser um assunto de extrema importância, pois com o aumento da tecnologia as crianças tem cada dia mais acesso ao meio virtual e os bullies quando no ambiente onde eles estão não oferece uma brecha para que eles façam suas piadas em público eles recorrem ao meio virtual, onde dificilmente ele será descoberto ou alguém vai dar importância a algo publicado. Essa disseminação de ódio e intolerância dentro do ambiente virtuais que em tese seria para ser usado para se ter uma liberdade expressão.

Quando falamos de bullying dentro das salas de aula, podemos ter como aliado o olhar atento do professor para esse tipo de comportamento, porém quando falamos que essa violência está nos ambientes virtuais é um pouco mais difícil de se identificar agressor pois ele se esconde atrás de uma tela, já a criança ou jovem agredido apresenta alguns “sintomas” aos quais pais e todos em volta desses jovens e crianças devem ficar atentos, como por exemplo: distúrbios do sono, irritabilidade, dor de cabeça, falta de apetite, e outros. Tanto nas salas de aulas, fora delas ou até mesmo nos ambientes virtuais temos que ter atenção para esses tipos de comportamentos pois são prejudiciais para agressores, agredidos e todos que estão em volta da situação.

Equipe gestora, pais e toda a comunidade escolar deve ter um olhar mais atento para piadas e constrangimentos causados dentro do ambiente escolar ou virtual, pois esse é um mal que acarreta consequências irreversíveis para a vida de crianças, jovens e até mesmo adultos, um olhar atento pode ajudar a prevenir consequências desastrosas para a vida dessas crianças e para todo o ambiente escolar fazendo dele um ambiente seguro e de confiança para todos.

### **Considerações Finais**

Cabe aos profissionais pedagogos, psicopedagogos juntamente com os psicólogos reconhecer assuntos como este que iram fazer parte do ambiente escolar, fazendo com que a conscientização deste, e de outros fatores que levam a agressão tanto física quanto verbal, seja tratada de forma coerente e não abusiva.

O bullying é o mal que acomete toda nossa sociedade, trazendo para vítima danos físicos ou psicológicos, fazendo com que o pensamento de quem sofre seja ligado a morte. Ele se espalha de forma drástica e bastante violenta a vítima fica oprimida e possivelmente irá apresentar um quadro depressivo podendo levá-la a cometer o suicídio.

Piadas e apelidos podem ser considerados divertidos se ambas as partes se alegram com ele, no momento que essas brincadeiras passam a ser perseguições rotineiras que agride a moral do indivíduo ela deixa de ser brincadeira e passa a se tornar um tipo de bullying. Professores e psicopedagogos têm em suas mãos a ferramenta inicial para acabar com esse fenômeno.

## Referências

BANDEIRA, C. M., & Hutz, C.S. (2010). As implicações do bullying na auto estima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 14(1), 131-138. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n2/16.pdf> Acesso em: 15 abril 2018.

CHAVES WM. Fenômeno bullying e a educação física escolar. **Anais do 10º Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**. Niterói: UFF, Departamento de Educação e Desportos, 2006: 149-54.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**. Mentres perigosas nas ESCOLAS - Rio De Janeiro: Objetiva, 2010.

TORO, Giovana Vidotto Roman; NEVES, Anamaria Silva; REZENDE, Paula Cristina Medeiros. Bullying, **O exercício da violência no contexto escolar**: reflexões sobre um sintoma social. *Psicol. teor. Prat.* ISSN 1516-3687. Vol.12. Nº.1 São Paulo 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872010000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000100011) Acesso em 19 set 2018.

VIEIRA, T. M., Mendes, F. C. C., & Guimarães, L. C. (2009). De Columbine á Viergínia Tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(3), 493-501. <http://www.redalyc.org/html/188/18813652021/> Acesso em 05 set 2018.

## 1.11. ESTUDOS INTRODUTÓRIOS SOBREA ORAÇÃO NA FILOSOFIA DE TERESA D'ÁVILA

Camila de Sousa Silva  
 Fundação Universidade Federal de Rondônia  
[camilaunir.2016@gmail.com](mailto:camilaunir.2016@gmail.com)

Gustavo Piovezan  
 Universidade Federal de Rondônia  
[gpiovezan@unir.br](mailto:gpiovezan@unir.br)

GT – 04

**Resumo:** O presente artigo constitui notas introdutórias de um estudo no campo da filosofia da educação medieval. Nosso objetivo é compreender elementos pedagógicos no interior conceito de oração/meditação na obra *Castelo Interior* de Teresa D'Ávila. Para tanto, vamos trabalhar com estudiosos e estudiosas que investigam os escritos desta autora e o debate educacional e histórico-filosófico do período no qual ela se encontrava. A metodologia utilizada foi empírica e de caráter bibliográfica. A técnica de análise foi o tempo lógico e o tempo histórico na abordagem de sistemas filosóficos. A obra *Castelo Interior* constituiu-se nosso objeto de análise. Como resultado desta pesquisa foi possível identificar traços pedagógicos na estrutura do conceito de oração teresiano como prática de meditação geradora e impulsionadora do autoconhecimento. Além disso, podemos afirmar que a oração pode ser aprendida como um tipo de instrução (técnica) e orientação (etapas de desenvolvimento) que apresenta um resultado final (o encontro com o absoluto) que reside na união entre alma e Deus.

**Palavras chaves:** Oração, técnica, pedagogia, Teresa d'Ávila.

Ao consideramos os desafios educacionais que vivenciamos nessa segunda década do século XXI, podemos reforçar a importância em pensar à educação a partir de suas características históricas e filosóficas. Buscar elementos históricos em teorias que possam contribuir para a criação do novo. Ou explorar algum aspecto teórico no contexto atual. Dentro deste contexto, iniciamos um estudo de técnicas de oração meditativa como um elemento psicológico no processo de construção de conhecimentos. Para a realização de nosso objetivo, faremos uma análise do tempo lógico e do tempo histórico no qual foi escrita e publicada a obra *Castelo interior*, de Teresa d'Ávila.

Teresa d'Ávila, sem dúvida, foi uma mulher questionadora - em um período que as mulheres não podiam questionar. Seus questionamentos e sua conduta levaram-na a vivenciar experiências relatadas em diversas obras. Estas experiências, do ponto de vista filosófico, situam-se no campo de discussão que denominamos mística especulativa. Em linhas gerais, a discussão da obra teresiana perpassa uma via filosófica de construção de um tipo particular de conhecimento, que é o conhecimento místico. Este tipo de conhecimento não é universal, tal

como o conhecimento científico, mas, antes, caracteriza-se em um tipo de conhecimento que verificamos em diversas tradições religiosas cristãs e não cristãs (judaísmo, com a cabala, e islamismo, com os sufis, por exemplo), e também é objeto da ciência moderna (na medicina, com os estados místicos de consciência – EMC –, na psicologia, com os estudos de histeria pela psicanálise e, na filosofia da educação, com os estudos das técnicas de autoconhecimento pela oração e na elaboração do conceito por meio da prática meditativa).

### **Teresa d'Ávila – a fala em um tempo onde poucas falavam**

Da pequena cidade chamada Ávila, situada na Espanha, no dia 28 de março de 1515 nasceu Teresa de Cepeda y Ahumada, posteriormente, vindo a ser conhecida como Teresa D'Ávila. Viveu sua infância em um tempo marcado por acontecimentos importantes, por exemplo, polêmicas sobre a conquista da América, as guerras territoriais que a Espanha vivia, entre outras realidades.

Criada em uma família tradicional católica e economicamente bem sucedida para os padrões daquele período, Teresa pôde beber em diversas fontes e sofreu influências que ajudaram na composição de sua personalidade, como afirma Guerson (2013), a pensadora era apegada à leitura, hábito que era cultivado desde o seio familiar. Nem sempre lia os livros que o pai lhe tornava acessível, tinha também um interesse particular por romances de cavalaria, em função da influência de sua mãe – este dado histórico nos é muito caro, uma vez que poucos eram as pessoas que liam no período medieval europeu, sobretudo as mulheres; a educação feminina era marcada pela ignorância, ao homem, contudo, geralmente a ele eram dados os elementos educacionais necessários para o exercício da cidadania (PONCE, 1989).

O universo da leitura alimentou a sede de amor de Teresa pela vida e, tão logo, por Deus, como narra Guerson:

Outro episódio que evidenciou esse envolvimento de Teresa com questões do seu tempo ocorreu quando junto com seu irmão Rodrigo, fugiu para enfrentar os mouros, No entanto, um aspecto ainda mais forte que perpassa esse acontecimento é seu desejo de agradar a Deus. Sua intenção foi partir para o sacrifício como mártir da palavra de Deus. Dessa forma, Teresa não só estava envolvida em seu tempo, mas demonstrava uma inquietude em relação a servir e amar a Deus. (GUERSON, 2013, p.37).

Ao fim da adolescência de Teresa iniciou um período de sofrimento, a morte de sua mãe reforçou suas práticas de orações, naquele momento, a prática meditativa era um consolo e um alívio para as dores que sentia.

De acordo com Sesé (2008), Teresa tinha vinte e um anos quando decidiu por sua vocação à vida religiosa, entrou para o mosteiro das carmelitas mitigadas da Encarnação e iniciou seus votos de clausura e constante contemplação.

No entanto, em pouco tempo de permanência no convento a saúde de Teresa, que desde criança apresentava-se como frágil condicionou-a para uma enfermidade severa; com fraqueza física, constantes febres, convulsões etc...

Após o período de três anos acamada, Teresa finalmente se recuperou e passou a desfrutar de uma saúde consideravelmente estável. No decorrer deste tempo ela retornou para o convento, pronta para dar continuidade a vivência de sua vocação.

Segundo Sése (2008), Teresa começou, então, a questionar as vivências no convento, na visão dela faltavam sacrifícios, haviam regalias que não auxiliavam na vida de penitência às quais eram as monjas intimadas a viver. Assim, despretensiosamente, iniciou as primeiras faíscas da reforma que mais tarde iria chegar à toda ordem dos Carmelitas.

Afirma Sése (2008, p.34) que:

Por um longo período de dez anos, Teresa conhece uma vida espiritual atormentada. Secura e aridez, impulsos de entusiasmo seguido de recaídas, medos temores, impaciências impedem ou interrompem a prática da oração à qual, contudo, Teresa decide voltar, fazendo um forte apelo à sua coragem.

Nesse cenário de reaproximação com Deus através da oração aconteceu o que se pode chamar de segunda mudança comportamental de Teresa D'ávila. Ao entrar no oratório ela se deparou com uma imagem de Jesus Cristo açoitado durante a via sacra, aquela imagem causou um forte impacto na sua vida espiritual. Segundo Sése (2008), essa imagem das dores provocou-lhe um fenômeno de identificação com o Cristo do Jardim das Oliveiras, ela dizia que queria enxugar o suor do seu Senhor.

Este foi um dos momentos decisivos para o início de sua obra, paralelamente ao início da construção do seu caminho em direção ao Amado de sua Alma, então Teresa vivenciou os passos a passos da oração, até a chegada dos arroubos irresistíveis, os êxtases repentinos – os estados místicos de consciência. Como consequência de sua prática de fé, Teresa tornou-se alvo da inquisição. Segundo Menezes (2016, p.10): afirma que:

Teresa era acusada por ter lido e mantido livros proibidos sem seu poder; por ter atrevido a alfabetizar as madres que lhe acompanhavam em clausura; por ter ousado, como mulher querer reforma uma ordem de frades. Caluniaram-na, alegando ter ela cometido crime de heresia; se comportando com depravação; mantido relações carnavais; dado à luz uma criança e ter adotado “práticas iluministas”, ou seja, de haver-se tornado membro praticante de um movimento religioso espanhol do século XVI, uma espécie de seita mística, perseguida e considerada herética e relacionada ao protestantismo, que se originou em pequenas cidades da região central de Castela em torno de 1511.



No entanto, a falta de provas e as forças com que Teresa refutou todas as acusações que lhe imputaram foram subsídios importante, para lhe considerar inocente.

Sése (2008) relata que, passado o período de investigação, Teresa deu continuidade na fundação do mosteiro de São José, sendo alvo de severa crítica. No entanto, em 1563, ela recebeu autorização para inaugurar o mosteiro e receber os vocacionados, e aos poucos foram, cada vez mais, numerosos os mosteiros por ela fundados.

Diante do seu ardor missionário e ânsia em Amar a Deus Teresa desdobrou-se em amor por todos, pois para ela o encontro com Deus é destacado como ação divina de amor ao mundo.

De acordo com Sése (2008) no 1º dia de outubro de 1582, Teresa caiu acamada novamente, vômitos, hemorragias, acessos de paralisia dão início ao esgotamento intenso que viria a durar mais três dias. No segundo dia Teresa compreendendo que a morte se aproximava, solicitou a confissão com frei Antônio, velho companheiro da Reforma do Carmelo. No dia 3 de outubro recebeu a extrema-unção e apesar dos grandes sofrimentos, ainda retomava a leitura de versículos dos Salmos.

Morreu no dia 4 de outubro, por volta das nove horas da noite.

### ***A obra Castelo Interior***

Os escritos de Teresa no decorrer do tempo tornaram-se referência no que tange o entendimento ao amor a Deus, à doação ao próximo e principalmente no que se refere a vivência de oração.

Conforme diz Guerson (2013, p. 39):

Teresa viveu e escreveu no séc. XVI, quando o mundo experimentou sua maior expansão já conhecida até então, a descoberta do “Novo Mundo”. No entanto, o convite da autora foi para uma viagem interior do humano rumo ao tão desconhecido e maior tesouro existente, o diamante que reflete a luz de Deus e capta a alma. Não é uma viagem qualquer, mas o seguimento até o fundo da alma, o lugar mais secreto onde está o Amado. Qual Amado? O Senhor, Criador e sustentador da vida humana.

O escrito como base para esta pesquisa é o livro Castelo interior, esta obra foi redigida em alguns meses, do decorrer do ano de 1577 como relata Sesé:

Escrito a pedido de Gracián, padre amigo e confessor de Teresa. A oração é como fio condutor desse itinerário através das setes moradas que compõe o castelo interior, imagem da alma. Essa análise sutil das coisas do espírito, da aridez ou da melancolia ao reconhecimento e à união, das provações e dos favores aos arroubos ou êxtases, leva até o matrimônio espiritual. Nesse tratado místico e pedagógico escrito na intenção das carmelitas, Teresa

resume sua extraordinária aventura fundada sobre um dom de si radical e definitivo: fazer-se escravo de Deus, e pertença dEle e com Ele. (SESÉ, 2008, p.133):

A analogia feita com o castelo, segundo Sése (2008, p.133) “recorda tanto o ambiente dos romances de cavalaria aos quais Teresa se agarrou fortemente na juventude, como o cenário de Ávila e Toledo”.

Teresa apresentou esta obra de modo pedagógico, detalhado, ensinando para suas irmãs de clausura como percorrer o caminho rumo ao Absoluto. Essa busca depende essencialmente pela decisão e força de vontade de unir-se inteiramente a Ele, isso ocorreria senão pela prática da oração, no qual por vários estágios irá permitir esse encontro glorioso.

A autora apresentou, então, estes estágios de oração como as diversas moradas que existem em um castelo. O primeiro passo para iniciar esse trajeto é passar pela porta do castelo que consiste na oração e na meditação. O castelo é o próprio corpo e ao entrar nele a alma encontrará a si mesma e por meio da reflexão começará a enxergar as próprias falhas, visto que luz que emana do sol que reside no centro do castelo traz tudo a clareza e diante de sua perfeição o que é imperfeito se manifesta.

Esse trajeto não poderia iniciar sem a busca interior do autoconhecimento, reconhecer as nossas verdades íntimas, pois, não se conhecer é também não conhecer a Deus. De acordo com Pádua:

Há algo de tremendamente trágico no desconhecimento da vocação humana: “Que lástima é não saber quem somos”. Por falta de autoconhecimento – que não é apenas teórico, mas especialmente existencial – não nos realizamos como pessoas, permanecendo do lado de fora de nós mesmos! Em consequência, negamos aos outros, à comunidade e à sociedade, o melhor que somos e podemos dar. (PÁDUA, 2006, p.9)

Segundo D'ávila (2014), nas primeiras moradas as pessoas que entram ainda estão ligadas ao exterior e não enxergam a luz nem podem ouvir os chamados do amado, mas à medida que continuam a adentrar com perseverança e humildade, podem avançar afastando-se das coisas que o mundo lhes oferece e afastam-nos do Absoluto.

Quando a autora menciona sobre o afastamento das coisas do mundo, característica esta própria do desapego, vemos como que um processo de fechar-se para “as coisas do mundo”, isto é, as coisas que estão fora de nosso ser, que é o castelo, e nos afastam da vida interior. Seria um processo de modificação comportamental a partir de uma autopercepção moral de si visando uma teleologia determinada, a vida eterna que se inicia materialmente nesta vida, por meio da união mística. Nesse sentido Pádua (2003) esclarece que:

Importante é ressaltar que a interiorização nunca se confunde com o fechamento da pessoa em si mesma. Sequer com a negação do mundo corpóreo ou das realidades exteriores. Trata-se, sim, do encontro com a nova pessoa que renasce pelo contraste da luz de Deus tornando-se, assim, mais livre e mais refratária à esperança e ao amor aos demais, em direção ao serviço concreto (p.10)

A autora afirma que, ao ingressar nas segundas moradas, a alma já iniciou suas orações e lhes interessa ir adiante, ela consegue ouvir Deus chamá-la, mas a memória age e a alma fica na dúvida se prossegue neste caminho ou regressa para fora do castelo – este momento é caracterizado por securas e aflições psicológicas, nele o aprendizado e a vontade de continuar tornam-se constantes.

Para D'ávila (2014) quando a alma chega às terceiras moradas ela se sente mais segura nessa caminhada, pois superou as primeiras dificuldades iniciais, houve mudança de comportamento, praticam-se obras de caridade, evita o pecado e procedem de forma correta, se tem um bom conhecimento próprio e com humildade avançam. Passam por securas nas orações e às vezes estagnam nessa morada. No entanto, Teresa diz sobre a importância de persistir, pois a muito mais a experimentar dessa união com o Amado, que as terceiras moradas é somente uma amostra do há por vir.

Dentro das três primeiras moradas é evidente o esforço da alma para prosseguir, ela ouve o chamado do absoluto e deseja seguir, busca e persevera dentro do seu próprio esforço, com paciência, continuam passando por muitos sofrimentos, mas avança e Deus a recompensará.

Nas quartas moradas a já se encontra mais próxima dos aposentos do Rei, nessas moradas, D'Ávila (2014) relata que começam a surgir os favores sobrenaturais, tudo depende de Deus e da vontade d'Ele, nesta fase os contentamentos são muito presentes e os gostos aparecem raramente como uma amostra do que tem a frente e age como um incentivo para prosseguir em busca desse amor.

A busca pelo Amado começa nas obras de caridade e de amor ao próximo, exercitar-se no amor, e o desejo de contentar a Deus em tudo as eleva as moradas seguintes. De acordo com Pádua (2003), na obra teresiana uma das mensagens centrais é o imperativo do amor como a grande experiência de uma união com Deus. A experiência mística está endereçada para este fim, para o amor que se traduz em obras, para um amor servil. Neste momento é comum acontecer aquilo que a pensadora espanhola denomina de alinhamento de vontades, onde o sujeito deseja, cada vez mais, viver a vontade do divino, expressa na lei moral de onde deriva o pensamento religioso que, no caso de Teresa, é o cristianismo católico.

Antes dos gostos que começam a aparecer nas quartas moradas, a alma passa pela oração de recolhimento, nessa oração há paz, quietude, segurança e um coração dilatado. Ao pensarmos sobre a oração de recolhimento e sobre a ação de interioridade Guerson (2003) menciona sobre o fato de Teresa de Ávila compreender que o corpo é o lugar de encontro com Deus. Ao contrário do que poderia parecer, ir para Deus não significa mais sair de si e tampouco abandonar a própria humanidade, mas, ao contrário, ir para o encontro de Deus é penetrar a nossa humanidade até as suas últimas consequências em termos de ser, somente assim chegar-se-á para o fundo do Castelo.

A oração de união é o que caracteriza a quinta morada, essa oração traz consigo uma mudança profunda na alma e, portanto, no sujeito que a experimenta. Deus toma o ser do sujeito que ali se encontra e exige tudo para Si, a memória e o intelecto não interferem mais neste processo e elas conseguem separar o divino e metafísico do não divino e material, além disso, os alinhamentos das vontades acontecem cada com maior intensidade, é nesta morada que há verdadeira morte para o mundo e o nascer para Cristo, o padecer é pelo amor ao próximo que não compartilha da mesma mercê alcançada por esta alma. Aqui a alma ainda está em um momento de primeiro contato com Deus e a união total não ocorreu.

A sexta morada para D'Ávila (2014) é caracterizada na analogia do noivado e este ocorre entre a Alma e o Amado, entre criatura e criador. A alma foi ferida de amor e anseia mais uma vez viver o estado de união e tudo depende do amado, sua vontade e desejo estão centradas n'Ele, sofre muito nestas moradas, pois passa por *secura* e é onde é mais criticada e atacada pelos de fora, mas só teme ofender ao senhor.

Passa a viver os arroubamentos e os voos do espírito, ela está sensível a Deus, deseja morrer e o mundo a cansa. Chega a união total com o absoluto, adentrando a última morada o casamento se consagra e podemos ver essa união por meio da oração de quietude, a alma agora tem apenas a percepção de Deus, já não sofre pelas *securas* e inquietações, se deleita em seu amor e ele a guarda e a mantém segura, entretanto ela, teme que essa união se desfça se de alguma forma se afastar dele, agora ela reside no aposento central, através dessa união completa a humildade e o amor transbordam dela.

Ao finalizar as últimas moradas D'Ávila (2014) orienta a importância da reflexão na oração e da meditação para a entrada na espiritualidade plena, saindo apenas do estado de oração vocal, mas internalizando a meditação e transformando a reflexão em ação, vivendo uma mudança de comportamento por meio do amor pleno para com Deus e com o próximo, e a busca incessante em manter a união com o amado.

A partir da análise da obra o Castelo interior, nos deparamos com o ensino da prática de oração de Teresa para com suas irmãs de clausura de modo extremamente pedagógico, como relata Pádua (2003, p.), “a linguagem, entremeada por orações, ensina, orando a oração. Com seus símbolos, figuras de linguagem e poesias fazem o leitor participar de alguma maneira de sua experiência”.

Percebe-se, assim, que a oração constitui-se como um elemento pedagógico na busca do conhecimento de si, que permitirá conhecer a Deus e se desdobrar em amor ao próximo, uma vez que para Teresa o amor é fruto principal desta união que acontece da Alma com o Absoluto.

### **A oração em Teresa como instrumento pedagógico**

É perceptível que os escritos místicos de Teresa expressam as necessidades de seu tempo: a elaboração de instrumentos e técnicas pedagógicas à formação humana e espiritual de suas irmãs monjas, pois havia intencionalidade pedagógica ao ensinar e educar, de modo que se finaliza no encontro de cada alma com o Absoluto.

Durante o século XVI os ensinamentos dos religiosos eram do tipo oral e a leitura somente um instrumento indispensável de conhecimento, um subsídio para a memória. Pautada em um ensino que não fosse distante ou que dificultasse a compreensão de suas irmãs de comunidades, Teresa aproximava o itinerário da busca si ao encontro da alma com Deus.

De acordo com Barboza (2010), parte dessa perspectiva pedagógica era devida a influência da corrente filosófica humanista a espiritualidade mística espanhola que estava recorrente em seu tempo. Essa corrente de pensamento passava a compreender que Deus é encontrado nas profundezas da alma; já não bastava procurá-lo na natureza, nos exercícios corporais, em palavras ou leituras tornava-se agora necessário uma ação de exame de consciência, já que a vida espiritual é uma vida interior, pois compreende-se que o caminho até Deus resulta de uma interiorização progressiva e, no centro do coração e da alma, encontra-se Deus

Segundo Barboza (2010), no início, a oração por meio da meditação era encontrada somente nas casas franciscana, mas pouco depois, expandiu-se para as demais ordens religiosas. Buscavam-se, diretamente, à união ou a transformação da alma em Deus e, indiretamente, a reforma das ordens religiosas e da Igreja. Os místicos foram grandes reformadores, já que a pedagogia presente em suas obras intencionava pôr o indivíduo em condições de adquirir, ele mesmo pela sua experiência, o conhecimento.

É possível considerar que o novo modo de vida religiosa iniciado no tempo de Teresa trouxeram transformações muito significativas, em evidência a nova maneira de ser ver a relação do homem com a natureza e consigo mesmo ressignificando a relação com o próximo.

Na obra o *Castelo Interior* é possível identificar o dinamismo espiritual e como a oração tinha um desenvolvimento progressivo em cada morada, desse modo ocorrem as instruções pedagógicas, sobre quais seriam os pecados que deveriam ser evitados, a ênfase em aumentar as intensificações das mortificações e os exercícios de virtudes que deveriam ser prolongadas.

O conhecimento apresenta valor pedagógico fundamental na obra mística de Ávila na medida que representa o conhecimento de si e das coisas para se chegar ao conhecimento de Deus. Trata-se de aprendizagem que passa, obrigatoriamente, pelo incentivo de persistir na busca por essa união, a partir de dedicar tempo de oração, meditação e o autoconhecimento.

### **Considerações Finais**

Pela observação dos aspectos analisados foi possível verificar que a oração em Teresa tem característica pedagógica na medida em que ela, como instrução e orientação, apresenta um resultado final alcançado à todas as aquelas monjas que decidem persistir e insistir na união da alma com seu Amado.

Ao pensarmos na aplicabilidade das teorias extraídas da obra podemos considerar a mensagem principal e contemporânea no que tange a educação, para não com Teresa instruir a partir de característica religiosa, mas repensar suas ações de ser mediador da busca de cada aluno pelo conhecimento das ciências, como transforma a falta de interesse pelo amor ao conhecimento de modo a gerar comprometimento e entusiasmos de seus alunos e alunas.

Outros temas também podem ser explorados na obra a partir de uma importância pedagógica como, por exemplo, a interiorização que gera o autoconhecimento, que partindo do conhecimento de si chega-se ao conhecimento também do absoluto, no qual podemos atribuir o absoluto quanto ao conhecimento científico.

Por fim, compreende-se a importância de estudos filosóficos, por mais que sejam em tese, contrário a vivência da prática educacional ao mesmo tempo ele tem o poder de elucidar a prática já estabelecida, ressignificando a mesma, argumentando e apresentando pontos que podem favorecer diretamente a prática docente.

## Referências

BARBOZA, Marcos A. **Pedagogia, mística e espiritualidade na configuração do pensamento de São João da Cruz (1542-1591)**. 1 ed. Maringá: Aduem, 2010. 280p

GUERSON, Cláudio V. **O amor na perspectiva de Teresa de Ávila**. Tese de Doutorado. Pós Graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/cliente/Desktop/pré%20projeto/textos/GUERSON\_o%20amor%20na%20perspectiva%20de%20teresa.pdf>. Acesso em 27 Jan. 2019.

PÁDUA, Lúcia P. “Que lástima é não saber quem somos”: mística e antropologia no “Castelo Interior ou Moradas” de Santa Teresa de Ávila. In: **Revista do Depto Teologia da PUC – Rio**, ano X, nº 22, jan-abri. 2006.

PÁDUA, Lúcia P. Teresa de Ávila, testemunha do mistério de Deus. In: **Persp. Teol**, p.156-186. 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/cliente/Desktop/pré%20projeto/textos/PADUA\\_teresatestemunha%20do%20misterio%20de%20deus](file:///C:/Users/cliente/Desktop/pré%20projeto/textos/PADUA_teresatestemunha%20do%20misterio%20de%20deus) Acesso em: 20 Jan.2019.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes/** Aníbal Ponce; tradução de Jose Severo de Camargo Pereira. 9ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989

SESÉ, Bernard. **Teresa de Ávila: a mística e andarilha de Deus**. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2008. 148p.

### **1.12. PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA SER DESENVOLVIDA COM CRIANÇAS DE 8 ANOS DE IDADE: COMPORTAMENTO DESAFIADOR NÃO-COOPERATIVO**

Juscineia dos Santos Delfino-UNIR

Juscysantos,jipa@gmail.com

Taina Souza da Conceição-UNIR

Tainasou143@gmail.com

Denise da Silva Rodrigues-UNIR

Sdeniserodrigues24@gmail.com

GT- 4

**Resumo:** A cooperação é importante, porque tem como objetivo reunir esforços de cada indivíduo participante para a realização da atividade em comum a partir de métodos consensuais, facilitando a realização do projeto. A justificativa deste trabalho é buscar atividades para fazer o aluno cooperar com os outros colegas e com atividades dentro da sala de aula, tornando um ambiente mais agradável para o aluno. As atividades serão destinadas para alunos do 3º ano da educação infantil. Uma criança não cooperativa é um ser que apresenta um conjunto de sintomas que envolvem agressividade, desobediência e irritabilidade, a criança mostra pouca empatia ou preocupação com o próximo. Essas crianças têm muita dificuldade para respeitar a autoridade lhe imposta, toda vez em que perdem o controle da situação tendem a ficar extremamente nervosas e irritadas, isso acontece em casa com os pais, na escola com os professores e até no grupo de amigos. A criança ser desobediente é normal, porém, quando há uma interferência na vida escolar, social e familiar essa criança apresenta o comportamento desafiador opositor. No ambiente escolar é onde se tem o maior desafio, pois influenciam no desenvolvimento intelectual e social da criança, por isto, os professores devem estar atentos a este comportamento.

**Palavras-chaves:** Cooperatividade; criança; comportamento.

#### **Introdução**

O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de promover uma atividade para ser desenvolvida com crianças de 8 anos com comportamento desafiador não-cooperativo. Este trabalho foi desenvolvido por acadêmicas do 3º Período do curso de licenciatura em Pedagogia, na disciplina Psicologia da Educação II.

A cooperação é importante, porque tem como objetivo reunir esforços de cada indivíduo participante para a realização da atividade em comum a partir de métodos consensuais, facilitando a realização do projeto. Portanto, a justificativa deste trabalho é buscar atividades para fazer o aluno cooperar com os outros colegas e com atividades dentro da sala de aula, tornando um ambiente mais agradável para o aluno. As atividades serão destinadas para alunos do 3º ano da educação infantil.

Contudo, em sala de aula, não se deve esperar que haja uma mudança imediata com as crianças de comportamento desafiador somente com a primeira ajuda, pois:



Dê inicialmente o máximo de ajuda necessária ao aluno e retire gradualmente essa ajuda; estabeleça critérios os mínimos possíveis de desempenho e aumente gradualmente suas exigências; construa sequências longas passo a passo; finalmente, diminua gradualmente a frequência e a magnitude dos reforçadores extrínsecos à situação. (MATOS, 1993, p.157 *apud* CARRARA, 2006, p.123).

Uma criança não cooperativa é um ser que apresenta um conjunto de sintomas que envolvem agressividade, desobediência e irritabilidade, a criança mostra pouca empatia ou preocupação com o próximo. Essas crianças tem muita dificuldade para respeitar a autoridade lhe imposta, toda vez em que perdem o controle da situação tendem a ficar extremamente nervosas e irritadas, isso acontece em casa com os pais, na escola com os professores e até no grupo de amigos. O Histórico-cultural dessas crianças deve ser levado em consideração, pois de acordo com essa abordagem desde o nascimento, a partir das interações com o outro, a criança vai se apropriando dos significados construídos socialmente e aprendendo a ser humano, fazendo parte de uma cultura humana; isto não aconteceria naturalmente. O ser humano é constituído do meio cultural em que nasce. Para Mello e Singulani:

Assumir, então, essa compreensão histórico-cultural do processo de humanização implica compreender a essencialidade da educação, isto é, de todas as experiências vividas pela criança no seio da cultura e mediadas pelos outros para a constituição da personalidade. Implica, portanto, redimensionar o papel docente na organização do conjunto de experiências que as crianças vivem na escola de modo que a relação entre a cultura, o professor/a e a criança promova essa formação da personalidade em suas máximas possibilidades. (2014, p.882)

Além do histórico-cultural dessas crianças, é levada em conta uma questão sobre seu desenvolvimento, que envolve o conceito de atividade guia, sendo que:

[...] A atividade guia é uma atividade que com seu desenvolvimento determina as transformações mais importantes nos processos psíquicos e psicológico da personalidade da criança, em certo estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 2005, p. 98 *apud* PRESTES; TUNES, 2012, p. 05).

Com isso, destaca-se que a criança que está na idade escolar, sua atividade guia é a atividade de estudo, lembrando que a passagem de uma atividade guia para a outra não é um processo tranquilo, a transformação é movida por contradições que surgem ao longo do desenvolvimento, sendo assim, os momentos são de sofrimento e conflito vivido por essas crianças.

A criança ser desobediente é normal, porém, quando há uma interferência na vida escolar, social e familiar essa criança apresenta o comportamento desafiador opositor.

## Perfil da Criança

Gabriel é um menino com sete anos que está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Benjamin Constant, ele mora na cidade de Ji-Paraná, e reside na área periférica da cidade com seu pai Carlos. Carlos não tem emprego fixo, devido a questão de não ter escolaridade, por isso não consegue emprego registrado em grandes empresas, dessa forma trabalha em diárias em serviços braçais.

A mãe de Gabriel foi embora de casa quando ele tinha apenas três anos, ela afirmava que não aguentava mais aquela vida de miséria, por isso foi embora clandestinamente para os Estados Unidos com um homem que pagou sua passagem, desde então nunca mais tiveram notícias dela.

A partir deste dia a única solução que Carlos teve foi colocá-lo na creche em período integral, pois não havia ninguém que pudesse ficar com a criança, já que sua família reside na zona rural e ele não tinha condições para pagar uma babá. No período de férias Carlos leva Gabriel para ficar com os avós para que possa trabalhar. Quando não havia mais uma maneira de ficar na escola o dia inteiro, pedia ao filho para que ficasse dentro de casa quando chegasse e não abrisse a porta para ninguém.

O pai nunca escondeu que a mãe havia ido embora, porém, nunca disse para onde e com quem. Gabriel já vinha apresentando comportamentos estranhos desde a atividade da escola sobre a família, e com isso começou a questionar o porquê de sua mãe ter ido embora, de ter que passar as tardes sozinhos dentro de casa, pois seu pai não tinha um emprego bom como os dos seus coleguinhas da escola.

De tempos em tempos ele sempre questionava o pai sobre suas dúvidas, Carlos sem paciência, e sem tempo sempre desconversava. Um dia Carlos foi chamado a escola pois Gabriel não fazia as atividades há uma semana, a professora Márcia questionou sobre o que estava acontecendo pois ele havia mudado muito seu comportamento.

Ela disse que há uns três meses que ele vinha agindo estranho, não brincava mais com as outras crianças, e quando brincava acabava discutindo com alguém, e que por isso as outras crianças já não o chamavam para brincar, e que a cada dia ele vinha se isolando mais. Márcia também disse que não o havia chamado antes pois sabia da realidade deles e pensou que fosse algum problema de momento que logo fosse passar, porém aparentava estar piorando. Ao final da conversa ele se comprometeu em ter uma conversa com o filho e tentar solucionar o problema.

Porém Carlos pensou que fosse apenas birra e ao chegar em casa brigou muito com Gabriel e disse que se tivesse mais reclamações dele na escola iria lhe dar uma surra, pois ele não tinha tempo para perder com bobagens, que ele tinha que trabalhar para pôr comida naquela casa, e assim ele ficou mais de uma hora falando. Essa ação ocasionou uma certa revolta em Gabriel com o pai, com a professora e também com a escola, porém ele também viu como um meio para que o pai se importasse com ele, e desde então seu comportamento foi piorando gradativamente.

Já não ficava mais a tarde dentro de casa, saía para a rua e fazia questão de chegar em casa junto com pai, tudo que lhe era dito para fazer, era feito ao contrário. Na escola não era diferente queria fazer o que quisesse e quando quisesse, a tudo que lhe era proposto ele tinha que se opor.

### **Apresentação da Situação Hipotética que Mobilizou o Planejamento da Atividade Pedagógica**

O comportamento rebelde e desobediente de Gabriel já durava a mais de seis meses, ninguém mais o suportava, se antes ele se exclui, agora ele era excluído. Porém, em um determinado dia as coisas saíram completamente de controle, sua turma estava na aula de recreação jogando futebol, ele queria ser o goleiro só que já havia um menino no gol, Márcia que já andava nervosa com ele disse que se quisesse brincar era na linha ou ficava sentado assistindo, ele ficou parado no mesmo lugar enfurecido, de repente ele pegou a bola e saiu correndo em direção ao gol, e quando chegou ao invés de chutar a bola, foi diretamente na perna do colega e chutou com toda força.

Vinícius o menino que estava no gol saiu aos prantos, em virtude da pancada ele ficou duas semanas sem ir à escola, pois não conseguia andar direito, sua perna ficou roxa e inchada. Carlos foi chamado na escola, a diretora e a professora disseram para ele tudo o que vinha acontecendo e que já não sabiam mais o que fazer. Márcia disse que desde a última conversa que tiveram as coisas haviam piorado, antes quando ela pedia para ele fazer algo ele ia sem questionar, e que agora era como se ele sentisse a necessidade de que brigassem com ele para que realizasse suas tarefas. Ela disse que sabia que nessa idade a oposição era normal, porém no caso dele havia alguma coisa a mais.

Carlos também lhe contou como andavam as coisas em casa, ele não lhe obedecia mais, todas as recomendações que antes eram seguidas à risca, agora eram ignoradas, ele sempre estava se opondo a tudo, era como se ele sempre estivesse com razão. Ele suplicou por

ajuda, pois disse que ele também tinha culpa por nunca ter tempo para o filho, e explicou como eram as coisas desde que a mãe do garoto tinha ido embora. A equipe da escola se comprometeu em ajudar Carlos no que fosse preciso, mas primeiro era necessário descobrir o que tinha acarretado aquelas ações. Dessa forma a primeira decisão foi levá-lo a psicóloga, pois para tratar o problema é preciso saber como ele começou. Desde as primeiras sessões a psicóloga pode notar nele uma grande falta de empatia e preocupação com os outros.

Quando questionado sobre Vinicius e a sua ação, ele disse que a culpa foi dele que colocou a perna na frente, e que ele chutou a bola. Ela perguntou se ele se sentia mal por Vinicius não ter ido à escola por não conseguir colocar a perna no chão, ele disse que não pois ele tinha a outra. Com o tempo ela pode ir percebendo que seu comportamento era resultante de sua situação familiar, que na verdade ele se sentia só e queria atenção. O fato de sua mãe ter ido embora e ele não saber o porquê, de seu pai não ter um emprego certo o que ocasionava muitas privações, ele era apenas uma criança e não conseguia entender porque essas coisas aconteciam com ele. E viu nesse modo de agir uma forma para que tivesse um pouco de atenção tanto do pai, quanto da equipe escolar. A psicóloga buscou mostrá-lo o quanto suas ações estavam lhe causando prejuízos na vida escolar, social e familiar. Ela também explicou a Carlos e a professora Márcia que nesses casos a criança não é feliz, pois todo este contexto afeta a autoestima, a criança fica com o humor deprimido e poucos amigos. Para trabalhar a falta de empatia ela buscou fazer com ele atividades onde ele tinha que se pôr no lugar do outro para ver como era. E voltando ao caso do Vinicius ela pediu que ele fizesse coisas com uma perna só como ir ao banheiro, pegar café para ela, coisas que tinha que se movimentar todo o tempo. Para Carlos disse que ele tinha que tomar o controle da situação, ela conhecia toda sua situação e suas dificuldades, por isso buscou ajuda em um projeto social do corpo de bombeiro mirim para que ele pudesse participar no período da tarde e não tivesse que ficar em casa sozinho. Também disse o quanto Gabriel era sensível, e o quanto precisava de atenção, e que ele deveria demonstrar mais sua afetividade para com o filho. Para Márcia deu dicas de algumas coisas que podiam ser feitas em sala de aula para que ele voltasse a ter interesse e vontade de participar das atividades. Ela também deixou clara a importância da valorização da criança nesses casos, pois na maioria das vezes só se dá ênfase às coisas erradas e não valoriza as coisas boas que ela faz. Diante de todas as dicas da psicóloga, Márcia teve uma grande ideia de como poderia ser sua aula de forma onde todos pudessem interagir de forma igual, mostrando a Gabriel o quanto ele era importante.

<p><b>I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:</b>  Data: 30/11/2018  Escola: Escola Estadual de Ensino Fundamental Benjamin Constant  Professor(a): Márcia Nogueira  Disciplina: Matemática  Ano: 3º Turma: A Período: Matutino Tempo Previsto: 1 hora</p>
<p><b>II – TEMA DA AULA:</b>  Dinâmicas Matemáticas Cooperativas</p>
<p><b>III – CONTEÚDO DA AULA:</b>  Adição</p>
<p><b>IV – OBJETIVOS:</b>  <b>Geral:</b> Compreender o processo matemático de adição a partir de atividades lúdicas visando a cooperatividade.  <b>Específico:</b> Explicar o processo matemático de adição;  Ensinar adição através do Jogo das Fichas.</p>
<p><b>V – DESENVOLVIMENTO DO TEMA (DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS):</b> I. O(a) professor(a) começará a aula com uma dinâmica chamada “Dinâmica do Nó Humano”. Esta dinâmica tem como objetivo trabalhar a cooperação, união e engajamento com os alunos; II. Após a dinâmica, o(a) professor(a) dará início ao conteúdo da aula, que será sobre o processo matemático de adição; III. Ao final da explicação, o(a) professor(a) realizará a dinâmica do jogo das fichas para estimular o raciocínio somativo com números inteiros. Neste jogo da ficha, o(a) professor(a) dividiu os alunos em dois grupos: grupo Uva e grupo Pera. As fichas estarão dentro de uma caixinha e em cada ficha tem uma conta de adição. Um integrante do grupo Uva tirará a ficha e desafiará o outro grupo, no caso Pera, a acertar o resultado. O grupo que não acertar pagará uma prenda; sendo elas, a prenda da “Corrida do ovo na colher” e a prenda do “Pisando no Tapete”; as prendas devem ser trabalhadas com o grupo antes de iniciar a atividade. Vencerá o grupo que o obtiver mais acertos. A dinâmica do jogo das fichas irá ajudá-los a trabalhar a agilidade e a cooperação em grupo, ensinando-os que para obter bons resultados precisamos, primeiramente, trabalhar em equipe.</p>
<p><b>VI – RECURSOS DIDÁTICOS:</b>  Cartolina, cola branca, canetão, papel A4, caixas, colher, tapete, lápis de cor</p>
<p><b>VII – AVALIAÇÃO:</b>  A avaliação será realizada por meio de observações do empenho e da cooperação do aluno durante a execução das atividades.</p>
<p><b>VIII – BIBLIOGRAFIA:</b>  BELLINI, F. 10 Brincadeiras cooperativas , 2018. Disponível em &lt;<a href="http://demonstre.com/10-brincadeira-cooperativas">http://demonstre.com/10-brincadeira-cooperativas</a>&gt; Acesso em: 16 nov. 2018.</p>

### Considerações finais

É possível dizer que, as crianças com comportamento desafiador não-cooperativo trazem consigo o histórico familiar, isto é, embora a mãe tenha ido morar fora do país, a criança ficou sob os cuidados do pai. De certo modo, o comportamento social influenciou no desenvolvimento da criança, inclusive no ambiente escolar. No ambiente escolar é onde se tem o maior desafio, pois influencia no desenvolvimento intelectual e social da criança, por isto, os professores devem estar atentos a este comportamento.

Os professores são sempre desafiados quando são deparados com este tipo de comportamento dos alunos. Em outras palavras, trabalhar com uma criança não-cooperativa é gratificante para a formação do pedagogo, pois em sala de aula o professor trabalhará constantemente com vários tipos de comportamento, inclusive este.

### **Referências**

CARRARA, Kester et al. **Introdução à Psicologia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2006. 186 p.

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. A Abordagem Pikler-Loczy e a Perspectiva Histórico-Cultural: A Criança Pequeninha Como Sujeito Nas Relações. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900. set./dez. 2014.

PRESTES, Z.; TUNES, E. **Infâncias e Crianças: lugares em diálogo**. Cuiabá: Edufmt, 2012.

### 1.13. O ESPAÇO DA EMOÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO, RELAÇÃO INTERPESSOAL, APRENDIZAGEM E A NEUROCIÊNCIA NESSA CONJUNTURA

Mislane Santiago Coelho<sup>11</sup>  
[mislanesantiago@gmail.com](mailto:mislanesantiago@gmail.com)

Ana Paula Leite Cardiliquio<sup>12</sup>  
[ana.cardiliquio@unir.br](mailto:ana.cardiliquio@unir.br)  
 GT- 04

**Resumo:** Quando falamos em emoções remetemos ao estudo da mente, durante muito tempo tivemos o estudo da mente separado do corpo, estes citados por Platão, Descartes e Freud, entretanto, após muitas pesquisas percebeu-se que, para a boa funcionalidade do ser estes, são inseparáveis como unidade, sabe-se que um depende do outro e um afeta ao outro, pois estão interligados. Diante disto temos os conceitos que a Neurociência traz os avanços as descobertas, de como o cérebro funciona e quais estímulos são necessários para que uma pessoa seja capaz de se desenvolver por completo. Neste artigo teremos uma abordagem da importância da emoção na vida dos seres humanos, como esta acontece na atividade cerebral, e a necessidade de se trabalhar a inteligência emocional no campo da aprendizagem, da comunicação e das relações interpessoais. E ainda analisar como problemas emocionais podem afetar o processo de aprendizagem do individuo, bem como a identificação e intervenção destes problemas podem desenvolver suas habilidades e potencialidades emocionais.

**Palavras chaves:** Emoção, Comunicação, Aprendizagem, Neurociência.

#### Introdução

Sabemos que a emoção faz parte da vida dos indivíduos, desde seu nascimento até o fim, que seus comportamentos são dirigidos por emoções e pensamentos. De acordo com estudos realizados existem três tipos básicos de reações emocionais que são inatos, sendo eles: medo, raiva e amor, as demais se desenvolvem a partir dessas respostas básicas, que de acordo com estímulos ambientais recebidos e alterações neurobiológicas teremos o desenvolvimento de seus campos emocionais na aprendizagem, comunicação e relações sociais. “[...] há muito de inato e muito de aprendido no que se refere às emoções. Tanto nascemos com algumas, quanto modelamos e desenvolvemos outras a partir de nossa interação com o mundo em que vivemos.” (NETO, 2018)

Partindo desta premissa temos a proposta da Neurociência que inova e contribui para uma melhor compreensão de como se estabelece as atividades neuronais, no campo das emoções diante das experiências vivenciadas pelo individuo.

---

<sup>11</sup> Pedagoga cursista em Neuropsicopedagogia, pós-graduação pela Faculdade Unyleya e Docência do Ensino Superior, pós-graduação Faculdade Fael.

<sup>12</sup> Pedagoga, Técnica em Assuntos Educacionais (UNIR)

(...) a proposta básica da Neurociência é o estudo dos processos mentais, dos processos cerebrais e sua gama de redes neurais formadas por meio das interações entre mente e cérebro. Ampliando um pouco e falando de outra forma, é o estudo do sistema nervoso central e periférico, suas estruturas, funcionalidades e seus processos de desenvolvimento que podem sofrer alterações ao longo da vida (NETO,2018).

Assim a Neurociência aborda a emoção ponderando sua importância e como esta ocorre no sistema cerebral. De forma que não haja na região cerebral um único sistema das emoções. O Sistema Límbico<sup>13</sup>, a região Frontal e Lobo pré-frontal, região temporal, são considerados os principais responsáveis pela interligação neuronal das sensações e emoções. “Embora não se tenha uma definição precisa dos circuitos neuronais envolvidos no complexo “sistema das emoções” podem ser descritas, de modo didático, algumas vias neuronais, sem perder de vista que elas estão, em última análise, integradas funcionalmente.” (NETO, 2018)

Bear; Connors; Paradiso, (2008) ironicamente fazem uma colocação acerca do Encéfalo localizado na região Frontal do Sistema Nervoso.

O homem deve saber que de nenhum outro lugar, mas apenas do encéfalo, vem a alegria, o prazer, o riso e a diversão, o pesar, o luto, o desalento e a lamentação. E por isso, de uma maneira especial, nós adquirimos sabedoria e conhecimento e enxergamos e ouvimos e sabemos o que é justo e injusto, o que é bom e o que é ruim, o que é doce e o que é insípido [...] E pelo mesmo órgão nos tornamos loucos e delirantes, e medos e terrores nos assombram [...] Todas essas coisas nós temos de suportar do encéfalo quando não está sadio [...] Nesse sentido, opino que é o encéfalo quem exerce o maior poder sobre o homem ( BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

A partir dessas informações é possível estabelecer a compreensão de como as emoções influenciam no desenvolvimento intelectual, social e cognitivo do indivíduo.

Indivíduos mais bem instruídos e conscientes de suas emoções e de seus sentimentos têm mais compreensão de suas ações e, conseqüentemente, estão mais preparados para tomar decisões e realizar escolhas diante das possibilidades que se apresentam na vida cotidiana. Corroborando os autores, acrescenta que a cognição é moldada pelas emoções, ou seja, o caminho cognitivo do aprendiz é orientado pelo que ele sente (mais do que pelo que ele pensa). (MORAES E NAVAS 2010 apud MATURANA 1998)

Um campo importante em que a emoção está presente é na comunicação, pois estas se revelam em sua origem a partir do primeiro contato do ser com o ambiente, o indivíduo despertará seu instinto de sobrevivência e a partir dele, começará a compreender como se dá as relações de comunicação, assim as funções como linguagem, memória, percepção e

<sup>13</sup> Paul Mac Lean criou, mais recentemente, a denominação sistema límbico, aceitando na sua essência a proposta do Circuito de Papez, e adicionou novas estruturas ao sistema: o córtex orbitofrontal e médiofrontal, o giro parahipocampal, a amígdala e o núcleo mediano do talâmo, a área septal, os núcleos basais do prosencéfalo e formações do tronco. (DURAN; VENANCIO; RIBEIRO, 2004).



atenção estão carregadas de emoções e sentimentos, que de acordo com sua evolução irá propiciar ao indivíduo a descoberta de si e a adaptação da realidade.

A emoção compreendida em sua origem revela a sua primeira função. É ela que permite ao homem estabelecer os seus primeiros contatos. A emoção é a primeira forma de comunicação. O recém-nascido se comunica com o mundo, sofre a ação do mundo, e pode atuar sobre ele graças à emoção. Através dela iniciam-se as bases das relações interindividuais (CAMARGO 1999).

Apesar de as emoções não serem atos racionais, são elas que, através dos sentimentos, desencadeiam o processo cognitivo. Piaget afirma que afetividade e cognição são diferentes em natureza, porém inseparáveis em todas as ações do ser.

Se o ser humano pode conhecer o mundo e nele agir, é graças a um funcionamento coordenado dos recursos cognitivos e às múltiplas conexões que o cérebro tece, não só entre os dois hemisférios, mas também no interior de cada hemisfério, desenhando uma rede complexa, articulada de uma ponta à outra da neuraxe. Inúmeros vínculos são tecidos entre a cognição, a afetividade, a sensibilidade e a motricidade (GIL 2010).

A Psicologia Cognitiva pontua como as emoções influenciam no sentir, no pensar, no agir e nas lembranças das pessoas e como essas sensações e percepções se adaptam ao meio social e se estabelecem assim as áreas das Relações interpessoais e intrapessoal necessitam de uma educação emocional bem estabelecida, pois está, encontram-se diretamente ligada ao desenvolvimento do ser no campo das relações sociais de reciprocidade, hoje em dia muito citada a inteligência emocional, na qual remetem a ideia de identificar as emoções e saber lidar com os sentimentos, buscar harmonia equilíbrio mental, espiritual e físico, atributos necessários ao indivíduo e para seu convívio em sociedade. No processo de aprendizagem, estudos revelam que pessoas com alguma deficiência no cérebro nas áreas responsáveis pelas emoções apresentam alguma dificuldade de aprendizagem.

### **As emoções no contexto escolar**

Já sabemos que as emoções influenciam no desenvolvimento e aprendizagem da criança, que a afetividade se faz presente no processo ensino-aprendizagem, que esses fatores, juntamente com a cognição devem fluir para um bom rendimento escolar, assim devemos analisar a questão de como estado emocional da criança pode afetar o ambiente escolar, como ela se sente neste ambiente dotado de regras, horários, disciplina e autoridade, como vem o estado emocional desta criança em seu ambiente familiar, está criança convive em um ambiente saudável, no qual lhe proporcione ter emoções equilibradas, sua psique predispõe de

espaço para concentrar-se em conceitos de aprendizagem essenciais, questões esta que o educador precisa se certificar que não estão intervindo no processo de aprendizado.

Os autores apontam acontecimentos cotidianos, como o início da vida escolar, o ambiente familiar agressivo, uso de drogas pelos pais, desemprego familiar, chegada de um irmão, morte na família, mudança (de casa, de cidade, de escola) etc. Todos os eventos rotineiros, mas que naquele momento exigem da criança um processamento diferente para se adaptar a essas situações de forma a se adaptar a elas (NETTO, 2018)

De acordo com a Neurociência os aprendizes precisam estar saudáveis corpo e mente para que o cérebro tenha seu funcionamento e possa desenvolver suas habilidades e potencialidades, afirma que a criança precisa estar concentrada equilibrada para que o conteúdo pedagógico faça sentido.

Duran; Venancio; Ribeiro (2004) Classificam as emoções em três estados emocionais, sendo eles: Emoções Primárias, Emoções Secundárias e Emoções Mistas. Na primária temos as emoções ligadas ao instinto de sobrevivência, (Emoção de Choque, Colérica e Afetuosa). Na Secundária temos Estados Afetivos Sensoriais, (prazer, dor, relacionado a sensibilidade corporal) e Afetivos Vitais (mal-estar, bem-estar, animação, relacionado a atitudes internas do indivíduo. E por fim Emoções Mistas, que são estados emocionais que envolvem a mistura de estados afetivos contrastantes, caracterizando um conflito emocional.

Assim qualquer criança que apresentar conflitos seja nas emoções primárias, secundárias ou mistas, necessitará de acompanhamento mais próximo do educador, afim de que seu sistema nervoso estava afetado e incapacitado para a aprendizagem, seu cérebro estará trabalhando em função de seu psicológico emergente.

Os circuitos neuronais que deveriam estar envolvidos nas tarefas escolares estarão ocupados com comportamentos que, naquele momento, são mais relevantes para a sobrevivência e o bem-estar. O cérebro desse aprendiz, portanto, não apresenta nenhum problema, mas funciona com o objetivo de melhor adaptar o indivíduo ao contexto ao qual ele está exposto naquela ocasião (COSENZA; GUERRA 2011).

Já dizia Paulo Freire “Educar é um ato de Amor”, ressaltamos aqui a importância do educador diante de entender os sinais da linguagem emocional de seu aluno para que assim consiga ajudá-lo e estabelecer uma relação de confiança, aconchego, visto que é o professor a pessoa mais próxima que o aprendiz possui no ambiente escolar, assim emerge-se que este esteja disposto e tenha a sensibilidade de saber se seu aluno não está bem ou não. “É extremamente importante que a escola compreenda a linguagem das emoções para que

identifique e saiba manejar de forma adequada essa dimensão do aluno. Deve, portanto, fomentar o desenvolvimento de relações que favoreçam o aprendizado.” TOZZI (2016).

Ressaltamos ainda que o ambiente escolar é para a criança em primeira instância o local na qual ela passará a ter seu convívio social, com crianças da mesma idade e de diferentes idades, sendo este um ambiente repleto de diferenças, perfazendo exatamente um local apropriado para lidar com as emoções do próximo, podendo desenvolver empatia, generosidade, humildade. Segundo Vygotsky as crianças imitam tudo o que é feito ou dito pelo professor e pelos colegas e, para Vygotsky, a imitação é um passo importante para o desenvolvimento da criança, assim cabe ao corpo docente estabelecer no convívio com a criança uma relação de afetividade que leve em conta as emoções e sentimentos dos aprendizes. “O desenvolvimento, principalmente o psicológico/mental depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar.” (Vygotsky, 1996)

A função de um educador escolar, por exemplo, seria, então, a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Como foi destacado anteriormente, é no âmago das interações no interior do coletivo, das relações com o outro, que a criança terá condições de construir suas próprias estruturas psicológicas. É assim que as crianças, possuindo *habilidades parciais*, as desenvolvem com a ajuda de parceiros mais habilitados (mediadores) até que tais habilidades passem de *parciais a totais*. Temos que trabalhar, portanto, com a estimativa das potencialidades da criança, potencialidades estas que, para tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídas em um ambiente adequado (VASCONCELLOS E VALSINER, 1995).

Portanto, as emoções são fundamentais no processo de aprendizagem, e no convívio do ambiente escolar, embora a escola ainda estabeleça fortes diferenças entre o sentimento, o pensamento e a ação, excluindo as questões emocionais de seu contexto, o cotidiano nos mostra que todas as ações são precedidas por emoções, nas quais necessitam serem trabalhadas e analisadas.

### **Considerações Finais**

Diante do exposto podemos perceber que as emoções influenciam em todos os aspectos da vida do indivíduo, que está interligada a afetividade x cognição, sendo uma integração psicofisiológica muito importante no processo de desenvolvimento da criança. Abordou-se o emocional do aprendiz nas escolas, fato este pouco observado no contexto escolar, porém de grande relevância, pois a aprendizagem eficiente a aquisição de conceitos

acadêmicos incorpora a emoção na cognição, neste sentido quando em sintonia guiarão a aprendizagem significativa.

Grandes foram os avanços no campo científico, com os estudos, pesquisas e conceitos abordados pela Neurociência, esta evidência e mapeia como ocorrem o funcionamento do cérebro e suas alterações, apesar de não termos ao certo a identificação das estruturas neuronais das emoções e suas características anatonomofuncionais, este campo do conhecimento proporcionou análises que podem contribuir para compreender como as emoções integram processos relacionados a corpo, mente e motricidade, memória, percepção e sentimentos,

Espera-se que o presente manuscrito possa contribuir a fomentações acerca da importância de cuidar mais das emoções e sentimentos do próximo, no trato com nossas relações interpessoais, na forma de falarmos e nos expressarmos, cuidar de nosso interior, saber lidar com nossas emoções negativas e espalhar emoções positivas, trabalhar educação afetiva e emocional de nossos pequenos, pois eles serão os adultos de amanhã, e assim trabalhar para um mundo melhor.

### Referências:

FONSECA, Vitor. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica** 2016 Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014)

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DURAN; VENANCIO; RIBEIRO, **Influência das Emoções na Cognição**. 2004 disponível em: [https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/Trabalho\\_E1.pdf](https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/Trabalho_E1.pdf) Acesso em: 28/03/2019 as 19:24 PM

NETTO, Gomes Renata, **Neurociência da Cognição e emoção**. Curso de Neuropsicopedagogia, Faculdade Unyleya. Disponível em : [http://moodle.posavm.com.br/pluginfile.php/2435993/mod\\_resource/content/11/Neuroci%C3%A2ncia%20da%20Cogni%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Emo%C3%A7%C3%A3o\\_Final.pdf](http://moodle.posavm.com.br/pluginfile.php/2435993/mod_resource/content/11/Neuroci%C3%A2ncia%20da%20Cogni%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Emo%C3%A7%C3%A3o_Final.pdf) acesso em 27/03/2019 as 14:56 pm

Caderno de Estudos e Pesquisa, **Neurobiologia e Cognição**. Curso de Neuropsicopedagogia, Faculdade Unyleya. Disponível em : [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Neurobiologia%20e%20cogni%C3%A7%C3%A3o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Neurobiologia%20e%20cogni%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf) acesso em : 27/03/2019 as 13:30 pm

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DENISE CAMARGO, **Emoção, primeira forma de comunicação**, 1999. disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/7657/5460> acesso em: 27/03/2019 as 13:51 AM

DURAN, Kelly; VENANCIO, Lauro; RIBEIRO, Lucas . **Influência das Emoções na Cognição**. 2004. Disponível em: [https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/Trabalho\\_E1.pdf](https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/Trabalho_E1.pdf) Acesso em : 29/03/2019 as 15:50

GIL, R. **Neuropsicologia**. 2ª ed. Santos: Santos Editora, 2010.

MORAES E NAVAS 2010 apud MATURANA. **Cognição, emoção e Neurociência**. 1998. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/cognicao-emocao-e-neurociencia/22405> acesso em: 27/03/2019 as 11:17 AM

Revisão da Literatura, **Neurobiologia das Emoções**. Curso de Neuropsicopedagogia, Faculdade Unyleya. Disponível em : [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Neurobiologia%20das%20emo%C3%A7%C3%B5es%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Neurobiologia%20das%20emo%C3%A7%C3%B5es%20(2).pdf) acesso em 27/03/2019 as 15:01

TOZZI. Alice. **A influência das emoções no processo ensino aprendizagem**. 2016 disponível em: <https://segundaopinio.jor.br/a-influencia-das-emocoes-no-processo-ensino-aprendizagem/> acesso em : 29/03/2019 as 16:50

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VASCONCELLOS e VALSINER. **Perspectivas co-construtivistas na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

### 1.14. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE RONDÔNIA A PARTIR DE SUA LEGISLAÇÃO: O QUE MUDOU NOS ÚLTIMOS 20 ANOS?

Charria Martins Pereira  
charria.martins@hotmail.com  
Escilda Manique Barreto Mesquita  
escilda\_manique@hotmail.com  
Flávia Pansini  
flavia.pansini@unir.br  
Taline Oliveira Constancio  
taline\_oliveira2015@hotmail.com  
Universidade Federal de Rondônia

GT 05 - Legislação, Gestão e Políticas Públicas Educacionais

**Resumo:** O texto analisa documentos legais referentes a escolarização dos estudantes público alvo da educação especial no estado de Rondônia publicados nas ultimas duas décadas com o objetivo de descrever as mudanças e permanências em tais documentos, além de discutir o alcance ou os limites desses documentos após decorridos 20 anos. Trata-se de um estudo do tipo documental desenvolvido no âmbito da disciplina de Fundamentos e Prática da Educação Inclusiva ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura no primeiro semestre de 2019. Para o estudo foram levantados duas Resoluções e o atual Plano Estadual de Educação (2014-2024). Tais documentos foram lidos integralmente e seu conteúdo foi confrontado a partir de uma perspectiva histórica. Os resultados demonstram que entre a primeira e a segunda década houveram poucas modificações no texto legal. Além disso, parte significativa das garantias previstas ainda não foi colocada em prática, fator que motivou a permanência de metas para o público alvo da educação especial no Plano Estadual de Educação.

**Palavras chave:** Educação especial. Legislação educacional. Estado de Rondônia.

#### Introdução

No Brasil até a década de 1950 pouco se falava a respeito do atendimento educacional para estudantes público alvo da educação especial uma vez que a educação desse público ocupava um lugar marginal, sobretudo na iniciativa pública. Nesse sentido, é útil lembrar as reflexões de Mazzotta (2011) quando afirma que a educação especial na política educacional brasileira começou a se esboçar no final da década de 1950 e início de 1960, porém como um apêndice indesejável, constituindo-se em um sistema paralelo voltado mais para a assistência do que de educação.

Essa realidade sofre modificações a partir da década de 1970 devido a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão oficial cujo objetivo foi concretizar a ampliação quantitativa e qualitativa do atendimento educacional, criando diversos serviços de atendimento em toda a nação. Todavia, essa ampliação privilegiou o atendimento em escolas e classes especiais em detrimento do atendimento em escolas regulares, motivo pelo qual esse período é conhecido como o período da integração escolar.

Apenas na década de 1990 verifica-se um esforço maior para que o atendimento fosse efetuado preferencialmente na escola regular. Desse modo, legalmente a LDBN 9394/96 aponta os primeiros caminhos para o que viria a se consolidar a partir da década de 2000 como a perspectiva da inclusão escolar.

Acompanhando esse cenário nacional, no final do ano de 1999 é homologada no estado de Rondônia a primeira Resolução sobre o tema (Resolução n° 138/99). Semelhantemente ao que já havia sido previsto na LDB, essa Resolução regulamentou a clientela atendida pela educação especial, distinguindo suas principais características, as modalidades de atendimento e outras especificações relativas ao atendimento em sua rede de ensino pública e privada. Dez anos depois, no dia 27 de abril de 2009, ocorre a homologação de uma nova Resolução (Resolução n°552/09) a qual trazia novas orientações a respeito dos estudantes público alvo da educação especial. Essas orientações são incorporadas ao Plano Estadual de Educação (2014-2024) o qual prevê em seu texto uma meta e 24 estratégias referentes a educação especial.

Isso exposto, o presente estudo buscou responder duas questões: quais as mudanças e permanências no texto legal das duas Resoluções uma vez que entre a primeira e a segunda houve um intervalo de tempo de uma década? Quais garantias foram efetivadas após 20 anos da primeira Resolução e o que se mantém como proposta no atual Plano Estadual de Educação?

Para responder as duas questões, organizamos o texto em duas partes. Na primeira apresentamos as duas Resoluções e discutimos as mudanças e permanências. Na segunda, analisamos as metas previstas para a educação especial no atual Plano Nacional de Educação.

### **Resoluções 138/1999 e 552/2009: o que muda e o que permanece ao final de uma década?**

A modalidade de ensino denominada como Educação Especial, tem regulamentado normas para que ocorra a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino no estado de Rondônia. Essa conquista aconteceu no ano de 1999, portanto, desde essa data até corrente ano se passaram exatos vinte anos.

Nesse percurso temporal a Resolução N. 138/99 – CEE/RO sofreu algumas alterações e adequações no ano de 2009 com a homologação da Resolução N. 552/09 – CEE/RO. Perante esse intervalo de dez anos de uma Resolução para a outra e mais dez até a atualidade, gerou certa curiosidade em refletir sobre como vem sendo priorizada a educação especial no

estado, de que forma ocorreu/ocorre e como está/foi sendo aplicada as diretrizes e normas complementares para o atendimento a demanda escolar do público referido.

Alguns pontos relevantes serão colocados em evidência para que se possa avaliar se houve de fato progresso em direção aos direitos dos estudantes público alvo da educação especial e/ou êxito na prática das propostas estabelecidas.

Segundo a Resolução N.138/99 – CEE/RO, a Educação Especial é modalidade de educação escolar, destinada ao atendimento de educandos portadores<sup>14</sup> de necessidades educativas especiais e deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Devendo essa educação ocorrer preferencialmente na educação infantil, ensino fundamental, médio e à educação superior, de modo que propicie o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno.

A clientela escolar a qual se refere a Resolução é formada por estudantes que apresentam as seguintes características: altas habilidades, condutas típicas, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla e deficiência visual.

Para o melhor atendimento desses educandos são observados critérios gerais, para as necessidades especificadas. Entre os critérios previstos, a Resolução regulamenta o quantitativo máximo de alunos por turma e por professor, tanto nas escolas e classes comuns quanto nas escolas ou centros de Educação especial. O quadro a seguir sintetiza essa quantidade mencionada:

Quadro 1: Quantidade máxima de alunos por professor e por turma

Deficiência	Escolas ou centros de EE			Escolas e Classes comuns		
	Estimulação precoce	Pré-escola	Níveis F e M	Classe comum	Classe especial	Sala de recursos
Mental	01 a 03 por professor	Máximo 06 por professor	Máximo 12 por professor	Máximo 4 em turmas de 30 alunos	Máximo de 12 alunos	Atendimento individualizado em grupos de no máximo 3 alunos
Visual	Individual	4 a 6 por professor	1º ao 5º ano – 6 a 10 por professor 6º ao 9º ano – 12 a 15 por professor	Cegos – máximo 02 por turma de 25; Visão subnormal – máximo de 4 por turma de 25	Não específica	Variável segundo o nível e tipo de ensino
Auditiva	Individual de 0 a 2 anos; De 2 a 3 anos grupos de 2 a 3	Máximo 8 por turma	Máximo 8 por turma	2 por turma de 25	Do 4º ao 9º ano máximo de 10 por	Atendimento individualizado ou em grupos de no máximo

<sup>14</sup> Utilizaremos os termos tal como foram apresentados em cada documento.



	crianças				turma	6 alunos
--	----------	--	--	--	-------	----------

**Fonte:** organização das autoras com base na Resolução 138/99 (RONDÔNIA, 1999).

Nota-se que a Resolução prevê uma quantidade máxima de dois alunos com cegueira e com surdez para turmas de no máximo 25 alunos em escolas regulares e classes comuns e no máximo quatro alunos com visão subnormal para turmas de 25 alunos. Em relação à deficiência mental a Resolução regulamenta que as escolas regulares tenham em suas turmas comuns o máximo de quatro alunos em turmas de 30 alunos. Consideramos que esse número é bastante elevado e acaba dificultando o trabalho do professor em face do aluno com deficiência mental. Vale ressaltar que ao estabelecer o quantitativo de alunos, a Resolução restringe-se aos alunos com deficiência mental, visual e auditiva, silenciando em relação aos alunos com deficiência Física, múltipla, condutas típicas e Altas habilidades.

Segundo o Artigo 42, para o atendimento aos educandos portadores de necessidades educativas especiais são previstas dez modalidades de atendimento educacional, sendo elas: I – atendimento domiciliar; II – classe comum do ensino regular; III – classe especial; IV – classe hospitalar; V – centro integrado de educação especial; VI – ensino com professor itinerante; VII – escola especial; VIII – oficina pedagógica; IX – sala de estimulação essencial; X – sala de recursos.

Outro direito assegurado na Resolução 138 é a terminalidade específica, que conforme pontua o inciso II do Artigo 42, destina-se aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Um ponto que deixa a desejar nessa resolução é a questão da acessibilidade, pois a única parte que fala algo relacionado está também no Artigo 42, inciso I que pontua: currículos, técnicas, recursos educativos, organização específica e adaptações físicas necessárias para atender às suas necessidades. Todavia, sabe-se que tanto essa Resolução como outros documentos estaduais estão relacionadas com o período com o qual o país está passando, podendo ser alteradas conforme a política nacional. Assim, ressalta-se que em 1999 ainda não havia sido aprovada no território nacional a legislação que regulamento sobre a acessibilidade.

Essa realidade, porém, se modificou em 2000 e em 2004 quando da aprovação do decreto de acessibilidade. Cinco anos depois, o Estado de Rondônia publica outra Resolução referente ao público alvo da educação especial. A Resolução N.552/09-CEE/RO, fixou diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e

modalidades da Educação Básica, aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de Ensino de Rondônia. Assim, depois de 10 o que será que mudou em relação a Resolução de 1999? Houve avanços ou retrocessos?

Na Resolução 552/2009, as necessidades educacionais especiais estão caracterizadas por: I – altas habilidades/superdotação; II – transtornos globais do desenvolvimento; III – deficiência auditiva; IV – deficiência física, V – deficiência mental; VI – deficiência visual e VII – deficiência múltipla. Um detalhe importante da deficiência mental é que agora ela passa a constar uma idade que antes não tinha, ressaltando que para ser considerado como uma necessidade especial é preciso ter-se originado anteriormente aos dezoito anos, portanto o diagnóstico precisa estar dentro desse limite para que o indivíduo esteja dentro dos padrões para assim poder usufruir dos benefícios da lei.

Em seu Artigo 5º aponta que o sistema de ensino deve matricular todos os alunos, cabendo às instituições de ensino organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Ela assegura isso, mas não oferece suporte legal para o quantitativo de alunos que seria ideal para cada ambiente educacional frequentado e conforme a especificidade de cada necessidade especial.

Um dos direitos assegurados e que permaneceu foi a terminalidade específica para aqueles que não alcançarem os resultados de escolarização na idade própria prevista em Lei, sendo expedida pela instituição de ensino correspondente após uma avaliação técnica, e é constituída de Histórico Escolar que apresente de forma descritiva, as habilidades e competências adquiridas. Mas ainda não se encerra nisso, pois segundo o Artigo 12, § 1º - após a certificação de terminalidade, os alunos devem ser encaminhados para cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com as devidas flexibilizações curriculares, preferencialmente em período diurno, bem como para a Educação Profissional em nível básico, visando a inserção dos mesmos no mundo de trabalho.

Diferentemente das dez modalidades apresentadas na Resolução anterior, nessa houve uma redução e passou-se a dar mais ênfase às salas de recursos fator que está relacionado a aprovação em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que também começou a enfatizar o atendimento em sala de recursos. Vale ressaltar que em 2007, foi criado no Brasil o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Esse programa resultou na extinção de outras formas de atendimento, a exemplo daquelas mencionadas na Resolução 138/1999 e a priorização do atendimento educacional especializado (AEE).

Assim, a Resolução 552/2009 entende por atendimento educacional especializado os seguintes: I – sala de recursos multifuncionais; II – atuação de professores – intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; III – atuação de professores e outros profissionais itinerantes; IV – disponibilidade de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção (orientação e mobilidade) e à comunicação e V – ajuda técnica e tecnológica assistiva.

O fato é que a partir do entendimento de que a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial deve ocorrer em salas de aulas regulares, o atendimento educacional especializado passou a ser considerada a principal estratégia para a consolidação da educação inclusiva. Isso corrobora a tese de Garcia e Michels (2011), segundo a qual a ênfase foi deslocada da educação especial como uma estratégia pedagógica para restringir-se ao AEE na forma de recursos e serviços. Segundo as autoras, no cenário brasileiro pós 2008, ocorre o “abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “Atendimento Educacional Especializado” (2011, p. 5).

Portanto, a legislação Rondoniense acompanhou esse movimento nacional de valorização do AEE de modo que este também é priorizado na Resolução 552/2009 que limita as outras modalidades de atendimento previstas uma década antes.

Outro ponto que vale ressaltar é a acessibilidade presente na Resolução 552/2009, podendo ser observado no Artigo 16, constando que nas construções de prédios escolares novos e nos já existentes, devem ser observadas as adequações dos espaços e ambientes de modo a se tornarem compatíveis ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. Esse artigo 16 pode ser considerado um avanço em relação a Resolução anterior que praticamente não mencionava a necessidade de acessibilidade. Todavia, a questão da acessibilidade parece não ter sido garantida nos anos subsequentes a publicação dessa Resolução, uma vez que o Plano Estadual de Educação aprovado para o período de 2014 a 2024 manteve esse tema como uma de suas estratégias. Essa e outras manutenções serão discutidas a seguir.

## **20 anos de legislação e a realidade atual: alguns indícios a partir do PNE**

O Plano Estadual de Educação de Rondônia foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Rondônia, por meio da Resolução 1190/14 CEE/RO de 01 de dezembro de 2014 que foi publicada no Diário Oficial no dia 04 dezembro de 2014. Posteriormente, o Plano foi regulamentado pela Lei 029/2015 de 29 de maio de 2015 pela

Assembleia Legislativa do Estado. Para a elaboração do PEE foi instituído o Fórum Estadual de Educação do qual participaram, por meio de seus representantes legais, 35 instituições (RONÔNIA, 2015).

Quanto a realidade da educação especial no ano de aprovação do PEE, em 2014 haviam 6489 alunos matriculados em classes regulares e 216 em classes exclusivas<sup>15</sup>. Enquanto as matrículas no ensino fundamental totalizavam 5516, no ensino médio esse número era de apenas 356 estudantes (RONDONIA, 2015, p. 75). Isso mostra que o alcance aos níveis mais elevados de ensino é uma realidade ainda muito distante de ser concretizada. Essa realidade é corroborada por estudos desenvolvidos em âmbito nacional por outros pesquisadores (KASSAR, 2014).

Quanto as metas previstas o PEE possui uma meta (meta 4) específica para as demandas da educação especial, assim como ocorre no PNE, cuja meta 4 também está voltada para esse público. Segundo a meta quatro do PEE nos próximos dez anos caberá ao estado:

garantir, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos (à) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma atingir, em cinco anos, no mínimo 50% da demanda e até o final da década a sua universalização, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas, ou serviços especializados, públicos ou conveniados (RONDÔNIA, 2015, p. 92).

Visando atingir essa meta, o PEE propõe a realização de 24 estratégias. Esse número por si já sinaliza que as garantias previstas nas Resoluções 138 e 552 de 1999 e 2009 respectivamente, tiveram pouco alcance nas políticas educacionais estaduais voltadas aos estudantes público alvo da educação especial.

A título de exemplificação, construímos a seguir alguns quadros que demonstram a permanência no PEE de algumas demandas que já estavam previstas desde 1999, seguido de discussão sobre os mesmos.

#### **Quadro nº 1 – Comparativo entre as metas do PEE e as Resoluções 138 e 552.**

Resolução 138/1999	Resolução 552/2009	PEE (2015)
Art. 39 O atendimento aos educandos portadores de necessidades educativas especiais deverá contemplar a educação infantil com garantia de estimulação precoce (crianças de 0 a 3 anos de idade) e pré-escolar (crianças de 4 a 5 anos).	Art 2. A educação especial perpassa todos os níveis de ensino, “desde a educação infantil...”	Estratégia 4.2 – promover, no prazo de vigências deste PPE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos...

<sup>15</sup> O documento não esclarece o uso do termo classe exclusiva.

Nota-se nesse quadro que a preocupação com o atendimento educacional para estudantes desde a educação infantil estava presente na legislação estadual desde o ano de 1999, mantendo-se após dez anos. Todavia, a garantia desse direito não foi efetivada uma vez que a estratégia 4.2 do PEE ressalta novamente a necessidade de universalizar o atendimento aos educandos público alvo da educação especial matriculados nessa etapa do ensino.

Além da universalização do atendimento para a educação infantil, é possível inferir a partir do quadro número 2 que os serviços de apoio ainda não estão sendo garantidos a todas as escolas de educação básica.

### **Quadro nº 2 – Comparativo entre as metas do PEE e as Resoluções 138 e 552.**

Art. 41 – para o atendimento deverá ser assegurado: atendimento domiciliar, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial, salas de recursos, ensino com professor itinerante, sala comum, escola e classe especial.	Art. 9.- Para atendimento aos alunos, os mantenedores das instituições de ensino devem propiciar formas de atendimento específico e adequado por meio de serviços de atendimento educacional especializado compreendendo: salas de recursos multifuncionais, interpretes, professores e outros profissionais itinerantes, apoio a orientação, mobilidade e comunicação e ajuda técnica e tecnologia assistiva.	Estratégia 4.4 - Implantar estruturar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada dos professores para o AEE;
--	--	--

Além de ter ocorrido uma diminuição nas modalidades de atendimento entre os anos de 1999 e 2009 verifica-se que nem mesmo a oferta de sala de recursos foi totalmente garantida, permanecendo como uma meta na estratégia 4.4 do PEE. Essa manutenção se dá em virtude no pouco alcance desse serviço na rede estadual. Conforme o PEE, até o final do ano de 2013 haviam sido implantadas 144 salas de recursos multifuncionais, sendo 135 do tipo 1 e 9 do tipo 2 (RONDÔNIA, 2015, p. 74). Todavia, a pouca oferta de salas de recursos multifuncionais é um problema que afeta não apenas o estado de Rondônia, pois segundo estudos realizados por Rebelo (2016) em todo território nacional:

Apesar do alto número de estabelecimentos, a cobertura do programa de salas de recursos multifuncionais não chega a atender 50% dos alunos público-alvo da política, matriculados no ensino comum. Uma proposta, a princípio hegemônica, não chega a conquistar essa premência na execução da política da escola (REBELO, 2016, p. 148).

No caso do Estado de Rondônia, além da quantidade de salas de recursos multifuncionais, o Plano faz referência as instituições de atendimento exclusivo em educação

especial que somavam em 2013, 35 instituições das quais apenas uma era pública (idem. p. 75). Entretanto, o plano não faz qualquer menção as outras modalidades de atendimento previstas nas respectivas Resoluções 138/1999 e 552/2009.

Além da Sala de Recursos Multifuncional, o PEE menciona em sua estratégia 4.7 a criação de Núcleos ou Centros para a realização de atendimento por equipe multidisciplinar. Todavia, a criação desse tipo de centro já era prevista na legislação estadual desde 1999, como podemos verificar no quadro número 3.

### Quadro nº 3 – Comparativo entre as metas do PEE e as Resoluções 138 e 552.

<p>Art. 41. Para o atendimento educacional deverão ser garantidos Centros Integrados de educação Especial: organização que dispões de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, de escolarização e de preparação para o trabalho, contando com apoio de equipe interdisciplinar que utiliza equipamento, materiais e recursos didáticos específicos para atender os alunos.</p>	<p>Art. 4 – Para atendimento aos alunos, o poder público e a iniciativa privada podem dispor de um Centro de Atendimento, em cada município ou município pólo, com equipe multiprofissional composta por profissionais habilitados das áreas de educação, saúde e assistência social.</p>	<p>Estratégia 4.7 – implantar e implementar em até dois anos da vigência do Plano, Núcleos e Centros, dotando-os de infraestrutura e profissionais habilitados ou capacitados....</p> <p>Estratégia 4.8 – implantar e implementar em até dois anos da vigência do Plano, uma sala polo específica para estudantes com Altas Habilidades/ superdotação, em cada município.</p> <p>Estratégia 4.15 – garantir em até dois anos a criação de Centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria... integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia para apoiar o trabalhos dos professor de educação básica com os alunos</p>
--	---	--

Verifica-se, portanto, que em 10 anos, entre 1999 e 2009 a criação dos Centros embora figurasse na legislação não foi garantida. A não garantia pode estar relacionada ao próprio texto legal que em 2009 utilizava a expressão “podem”, retirando do texto legal o caráter de obrigatoriedade previsto em 1999. Em relação ao PEE este manteve a estratégia de criação de centros multidisciplinares enfatizando que essa implantação deveria ocorrer em até dois anos de vigência do Plano. Levando em consideração o fato de que já se passaram mais de quatro anos, é preciso questionar se ao final da vigência essa meta será concretizada, ainda mais se levarmos em consideração a redução do financiamento educacional nas redes de ensino.

Outro aspecto legal mantido no atual Plano Estadual de Educação, refere-se a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino. O quadro número 4 detalha a manutenção desse tópico por meio da estratégia 4.13.

#### Quadro nº 4 – Comparativo entre as metas do PEE e as Resoluções 138 e 552.

Art. 42 – os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educativas especiais adaptações físicas necessárias para atender suas necessidades	Art 16. Nas construções de novos prédios escolares e na ampliação dos já existentes os projetos arquitetônicos devem contar com espaços e ambientes compatíveis, especialmente as áreas e ambientes com acessibilidade. Os prédios escolares já existentes devem, também, proceder as adequações necessárias a acessibilidade.	Estratégia 4.13. manter e ampliar programas que promovam a acessibilidade, para garantir o acesso e a permanência dos alunos por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva.
---	--	---

Assim como ocorreu com outros direitos previstos nas legislações anteriores, a acessibilidade esteve presente nas duas legislações de 1999 e de 2009. Todavia, a necessidade de ampliação de programas para a promoção da acessibilidade no atual PEE nos leva a inferir que essa realidade ainda está longe de ser alcançada, embora alguns avanços tenham ocorrido. Esses avanços, no entanto, não alcançam toda a rede estadual.

#### Considerações finais

O presente estudo norteou-se por duas questões sendo a primeira delas: quais as mudanças e permanências no texto legal das Resoluções 138/1999 e 552/2009 no que diz respeito ao atendimento educacional para os estudantes público alvo da educação especial.

Em relação a esse questionamento, conclui-se que após uma década da publicação da Resolução 138, a nova Resolução 552 trouxe poucas mudanças em relação a organização do atendimento para esse grupo. Entre as mudanças que mais se destacam, observou-se uma redução nas modalidades de atendimento previstas e uma maior ênfase no atendimento educacional especializado.

Além disso, a Resolução 552 silenciou quanto a aspectos mencionados uma década antes, entre eles, a previsão de quantidade máxima de alunos por turma. Todavia, descreveu com maiores detalhes aspectos pouco mencionados na Resolução 138. Um exemplo, diz respeito à questão da terminalidade específica.

O segundo questionamento buscou responder quais garantias foram efetivadas após 20 anos da primeira Resolução e o que se manteve como proposta no atual Plano Estadual de Educação. Em relação a esse ultimo questionamento, verificamos que o PEE possui 24 estratégias relacionadas ao público alvo da educação especial.

Dentre as 24 estratégias, citamos algumas que denotam a não efetivação de garantias educacionais para o público alvo da educação especial ao longo de vinte anos. Entre as garantias, menciona-se a universalização do atendimento para a educação infantil, a garantia de acessibilidade e de sistemas de apoio como as salas de recursos multifuncionais e os centros de atendimento.

Embora possamos inferir a título de conclusão que a manutenção dessas estratégias se dá devido a não efetivação dos direitos educacionais para esse público, enfatizamos que para que se possa afirmar com toda certeza sobre como está sendo tratado e aplicado o ensino para os alunos público alvo da educação especial nas escolas da rede estadual de ensino, faz-se necessário a realização de pesquisas de campo que possam verificar no interior dos espaços escolares até que ponto as garantias previstas têm sido realizadas ou não, uma vez que entre o que prevê os documentos legais e a realidade cotidiana, há um grande distanciamento.

Em suma, ainda permanece uma grande necessidade do sistema educacional em cumprir as metas e objetivos que lhe são estipulados.

## Referências

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, Mai. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 3 mar. 2015.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, Ag. 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REBELO, A. S. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. Tese (doutorado). Centro de Ciências Humanas e Sociais: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

RONDÔNIA. **Lei 029 de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação (2014-2024). Rondônia, Câmara dos deputados, 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução N. 138/99**, Regulamenta dispositivos da Lei 9.394/96, que fixa diretrizes e bases para a educação nacional, a serem observados pelos sistemas de ensino no Estado de Rondônia. Rondônia, SEDUC, 1999.



\_\_\_\_\_. **Resolução N. 552/09**, Fixa diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia. Rondônia, SEDUC, 2009.

## 1.15. REUNIÕES PEDAGÓGICAS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Angela da Silva Celestino  
Josiane Fernandis Martins  
Lidiani Brilhante da Silva  
Universidade Federal de Rondônia- UNIR  
GT-05

**Resumo:** Esse trabalho tem como finalidade apresentar análise de pesquisas realizadas que buscou verificar como tem ocorrido a relação entre professores e gestão escolar, frente às reuniões pedagógicas. Sendo assim, o estudo possibilitou aproximação da problemática recorrente do espaço escolar, dentre a reunião pedagógica e suas implicações, na formação continuada. Para o trabalho decorrer de forma clara e precisa, utilizou-se como apoio teórico Souza (2017), Paro (2003) e Libâneo (2001). O estudo permitiu constatar que há promoção da qualidade no processo de ensino/aprendizagem, mediante a todo processo em conjunto com seus participantes, baseando na relação dialógica entre professores e coordenador pedagógico em busca da superação de desafios recorrentes escolar. As reuniões pedagógicas favorecem na reflexão, tornando possível observar e avaliar a prática, permeando na construção de novas concepções a serem utilizadas.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar; Reunião pedagógica; Formação de Professores.

### Introdução

O presente estudo visa trazer um olhar sobre gestão escolar no município de Jiparaná/RO, objetivando compreender a relação entre professores e gestão escolar, frente às reuniões pedagógicas. O estudo aborda uma discussão recorrente do espaço escolar, a reunião pedagógica e suas implicações.

Entretanto, as reuniões pedagógicas proporcionam na agregação de melhoria no processo de ensino/aprendizagem, por intermédio de interação entre todos do âmbito escolar, dando a aproximação, troca de experiências e da busca constante de soluções para problemas apresentados do espaço escolar. Nessa vertente, as reuniões pedagógicas são um instrumento fundamental para reflexões para construção de novas possibilidades, formando parcerias no processo de aprendizagem, analisando as situações do cotidiano escolar, como também favorece ao educador reflexões sobre a prática pedagógica.

O estudo teve como base a pesquisa bibliográfica, bem como também utilizou-se de entrevista. A entrevista objetivou em obter a resposta da problemática do estudo e observar fatos recorrentes a gestão escolar e corpo docente, estritamente às reuniões do espaço escolar. Neste estudo foi seguido à entrevista estruturada, com a formulação de questões, isto é, um

roteiro preestabelecido, contando com a participação de uma supervisora e três professoras de diferentes escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal.

A entrevista buscou analisar resposta e observar fatos recorrentes a gestão escolar e corpo docente, estritamente às reuniões do espaço escolar. As entrevistas contaram com a participação de uma supervisora e três professoras de diferentes escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal do município de Ji-Paraná. As respostas obtidas com a pesquisa serão explanadas indiretamente, correlacionando aos apoios teóricos.

O estudo, porquanto, tem o intuito de verificar como são compreendidas esse momento de reflexões proporcionadas pelas reuniões pedagógicas nos espaços escolares, analisando a partir de considerações do ponto do participante essencial dessa prática, sendo eles o professor e o coordenador pedagógico.

A pesquisa explanada dispõe de três seções, no primeiro momento, trazem-se reflexões em torno de gerenciamento do sistema escolar brasileiro. Dando sequência, busca-se registrar as entrevistas coletadas e, ainda, analisa-las correlacionando aos apoios teóricos.

### **Reuniões pedagógicas como instrumento de reflexões do contexto escolar**

Para maior compreensão do tema consideramos necessário definir o que é gestão Pública e Gestão Democrática. A Gestão Pública consiste na administração exercida por um gestor público de cada instância, desse modo, procurando atender as necessidades públicas e os interesses sociais. Todavia, a Gestão Democrática é um modelo de gestão, em que todos participantes têm voz ativa, e especificamente na escola os participantes deste exemplo de gestão é toda comunidade escolar: diretor, equipe pedagógica, professores, pais, alunos e todos os funcionários desta instituição de ensino.

*A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assumira a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomada dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes (LIBÂNEO, 2001, p.2).*

Nesta perspectiva, pode-se constatar que ainda existem equívocos quando se refere ao termo “Gestão Escolar”, pois em muitas ocasiões entende-se que essa nomenclatura está unicamente relacionada ao diretor escolar. Contudo, este termo significa algo amplo e jamais

individualizado, o que é de suma importância para a instituição de ensino, que é constituído pelo: Diretor (a); Orientador (a) e Supervisor (a). Estes profissionais da educação são fundamentais para o sucesso da escola, visto que todos devem estar almejando alcançar os mesmos objetivos.

Ressalta-se que estes profissionais mencionados acima têm funções distintas e complementares, sendo assim, o diretor responde pelos aspectos legais e judiciais da escola, o orientador é responsável pelo desenvolvimento pessoal do educando e o supervisor tem a responsabilidade de fornecer suporte pedagógico para o educador. Deste modo, para que o trabalho deste tripé seja desenvolvido de maneira correta é necessário que tenham suas atribuições muito bem definidas e articuladas.

A justificativa de tal divisão é a necessidade de maior racionalidade na utilização dos escassos recursos disponíveis, propondo-se o reordenamento dos currículos e programas em bases mais funcionais e objetivas, o planejamento metódico e a divisão em unidades menores das atividades didáticas, o acompanhamento do trabalho docente e discente por supervisores e orientadores especificamente habilitados para essa tarefa, tudo isso visando à maior eficiência na obtenção dos objetivos educacionais (PARO, 2003, p. 130).

O supervisor escolar e o docente são os profissionais que estão diretamente relacionados na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Logo, é necessário que o supervisor e o educador sejam parceiros, assim sendo, é preciso que o supervisor seja o agente que auxilia o professor em suas dificuldades enfrentadas em sala de aula, busque formação continuada, motive e provoque anseios para o educador buscar meios de fornecer uma educação de qualidade para seus educandos.

Nesse sentido, para que o supervisor colabore de fato na prática do educador é necessário que este estabeleça uma relação harmônica com o professor, deixando evidente que ele está na escola com intuito de auxiliar e não de fiscalizar, quebrando as barreiras que podem perpetuar na instituição de ensino e, que acarretam grandes prejuízos no processo de ensino e aprendizagem.

[...] o supervisor escolar deve desenvolver uma ação crítica, construtiva e participativa acerca do seu saber-fazer pedagógico, sempre trabalhando de forma articulada, lógica e coerente com todos os sujeitos que interagem no espaço escolar. Todas as suas ações devem visar à qualidade do ensino, bem como à qualidade da aprendizagem (SOUZA, et al., 2017, p. 486).

Portanto, no espaço escolar as reuniões pedagógicas são um instrumento fundamental para reflexões para construção de novas possibilidades, formando parcerias no processo de

aprendizagem, analisando as situações do cotidiano escolar. Assim sendo, a reunião pedagógica incide na troca de experiências, tal como levar o educador a reflexões sobre a prática pedagógica, favorecendo na formação continuada dos educadores.

## **Resultados e discussões**

Compreende-se que, as reuniões pedagógicas têm a finalidade de tratar de assuntos como: planejamentos, rendimento dos educandos, formação continuada, possíveis mudanças no Projeto Político Pedagógico (PPP), alterações de calendários, assim para cumprir as demandas, todos os pontos discutidos são registrados em ata. Além disso, tratar sobre assuntos pertinentes à educação, proporcionando troca de experiência e bem como aprendizagem por meio dos fatos vivenciados ao longo do processo de desenvolvimento educacional.

Nas entrevistas, pode-se constatar que, de forma em geral nas escolas observadas, as reuniões ocorrem quinzenalmente em horário opostos ao trabalho a sala de aula, geralmente no período noturno, sendo realizadas por meio de convocações em recados nos murais da escola, mensagens no celular e/ou repassado “boca a boca”. As reuniões pedagógicas acontecem conforme o cronograma estabelecido no início do ano, podendo ocorrer outras conforme a demanda da escola, como apresentar projetos novos, imprevistos com as datas comemorativas, entre mais.

Como modo de se obter bom rendimento nessas reuniões, o grupo de docentes são separados por anos. Cada conjunto de turma é atendido separadamente, por exemplo, o/a professor/a do quarto ano se reunirá com os demais professores/as do mesmo ano que trabalha, ou seja, todos do quarto ano. Com essa estratégia no final do período de reuniões todos as turmas serão conhecidas e acompanhadas pelo coordenador pedagógico, como também pelos demais professores/as do mesmo ano.

As reuniões, conforme as docentes mencionam, têm por finalidade, discutir acerca dos planejamentos de longo e/ou curto prazo, como o plano bimestral e o plano quinzenal de seguimento em sala de aula, modificações anuais do PPP, rendimento dos alunos na questão de aprendizagem, formação continuada e meios para auxiliar o educador, para desempenho e melhoria do atendimento do aluno.

Por meio das falas das professoras é perceptível que as reuniões são tidas como relevantes para o bom andamento do espaço educacional, haja vista que a reunião pedagógica

é um excelente instrumento de discussões como trocas de experiências que possa contribuir de forma significativa para o processo de ensino e aprendizado.

Nas falas das professoras entrevistadas é nítido que as participações delas nas reuniões são de colaboração. Essa proposição surge ao fato em que as docentes mencionaram que, após serem apresentadas as pautas pela equipe gestora são abertas discussões em torno das problemáticas e suas possíveis soluções. Para Souza (*et al.*, 2017, p. 487), é nessa perspectiva que a escola precisa visar às reuniões, conforme o autor:

Para a escola atingir bons resultados na aprendizagem dos educandos, são necessários planejamento, avaliação e aperfeiçoamento das suas próprias ações pedagógicas, a fim de que o processo educacional seja qualitativo. Tais ações são vistas como de responsabilidade do supervisor escolar e devem garantir à escola resultados excelentes, bem como envolver toda a comunidade nas tomadas de decisão que se refiram ao bom andamento da escola [...].

O diálogo proporcionado nas reuniões possibilita debater problemas ocorridos no cotidiano da sala de aula e dos demais espaços da escola, além de trocar experiências, realizar reflexões das dificuldades que aparecem no espaço escolar e permitir construção de novas aprendizagens objetivando à melhoria no processo de desenvolvimento educacional. Na reflexão de Souza (*et al.*, 2017, p. 496) “o supervisor/*coordenador pedagógico (grifo nosso)* é o indivíduo responsável pela articulação e estimulação dos debates coletivos existentes no ambiente escolar”.

Em consonância a fala da coordenadora pedagógica escolar de uma escola da rede municipal, apontou que, às reuniões pedagógicas obtém pautas que são formadas conforme a necessidade de discussão entre o grupo, de modo que haja a participação colaborativa de todos. As pautas das reuniões, conforme a pesquisa evidencia, ocorrem em torno de teses que agregam na melhoria de ensino/aprendizagem, por intermédio de interação entre todos do âmbito escolar, por meio de aproximação, troca de experiências e da busca constante de soluções para problemas apresentados.

Compreende-se, assim, que nas reuniões, consoante a coordenadora pedagógica e professoras entrevistadas designam a organizar, planejar o trabalho escolar, correlacionando aos objetivos da escola, promovendo reflexões para que haja condições de resultados positivos dentro de seu espaço. Sobre isso, Souza (*et al.*, 2017, p. 494) cita que “O planejamento educacional deve objetivar, principalmente, transformações no cotidiano escolar, a fim de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem”, construído de modo participativo, pois somente será um plano válido quando surgiu do meio dos seus atores.

Sobre os aspectos de percepção docente ao trabalho do coordenador pedagógico a pesquisa verificou que para as escolas tomadas para o estudo, o coordenador pedagógico é percebido como essencial para o auxílio em sala de aula, tornando como um elemento de base para momentos de necessidade do docente. O coordenador pedagógico é visto como o aparato e auxílio nas situações de dificuldades com a turma, seja dificuldade do processo de ensino e aprendizagem, mudanças nas abordagens pedagógicas, nas construções de estratégia para o educando com dificuldades, entre mais. Há, portanto, uma parceria entre esses profissionais, visando, primordialmente, o alcance dos objetivos do processo escolar no educando.

Desta forma, rompe-se velhos paradigmas educacionais reconstruindo novo perfil profissional do supervisor de que a escola precisa, conforme Santos (2012) menciona. Embora nas entrelinhas ainda há uma concepção do coordenador como fiscalizador do trabalho docente. É preciso mudar de concepção quanto a esse profissional, assim segundo Santos (2012, p. 34), não o perceber como:

[...] controlador burocrático e fiscalizador da prática docente e do processo educativo; mas como agente de mudanças capaz de atuar junto aos demais profissionais da educação, definindo democraticamente objetivos comuns a serem alcançados no coletivo da escola, seja a médio ou curto prazo.

Diante do exposto, percebe-se que o supervisor ele não tem por exercício o de controlar e fiscalizar a prática educacional, o mesmo é posto como agente capaz de realizar a busca por mudança juntamente com a equipe escolar. Contudo, essa prática é promovida quando tem por base a participação democrática de toda equipe. Para Libâneo (2002, p. 35) o supervisor escolar é como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Portanto, ele facilita, promove meios para mudanças e orienta as práticas pedagógicas, objetivando qualidade de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, as reuniões pedagógicas devem ser um espaço de formação, principalmente para os educadores, o que de fato irá refletir diretamente na qualidade do ensino proposto ao educando. Portanto, é importante que as reuniões pedagógicas provoquem debates reflexivos, dessa maneira levando o professor superar o seu cansaço diário, fazendo a autoanálise de postura perante aos desafios, os conflitos e as dificuldades enfrentados na sala de aula.

### **Considerações finais**

De acordo com o estudo, pode-se refletir que é mediante a todo processo em conjunto com seus participantes no âmbito escolar, além dos setores abrangentes, que há promoção da

qualidade no processo de ensino/aprendizagem, tendo como base uma gestão bem planejada, organizada e articulada.

Compreende-se que, as reuniões pedagógicas promovem melhoria no atendimento do processo de aprendizagem, visando nas necessidades e a realidade do educando, uma reflexão partida do coletivo de todos do âmbito escolar, além de ser lugar e momento de debate das implicações educacional em que o educador e gestão confronta-se objetivando os intuítos formantes da escola.

Nesse estudo também ressaltamos sobre a importância da parceria do supervisor/coordenador escolar e o docente como ação intrinsecamente relacionado na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Logo, se faz necessário a mudança da concepção do supervisor/coordenador escolar como fiscalizador do trabalho docente, mas modificar o olhar sobre este, o compreendendo como um auxiliar da prática do educador, fornecendo suporte pedagógico para o educador.

Em síntese, as reuniões pedagógicas favorecem na reflexão do espaço escolar, tornando possível observar e avaliar a prática, permeando na construção de novas concepções a serem utilizadas, pois baseia-se na relação dialógica entre professores e coordenador pedagógico em busca da superação de desafios recorrentes escolar, de modo a promoção da qualidade no processo de ensino/aprendizagem.

## Referências

- LIBÂNEO, José Carlos. O Sistema de Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARO, Vitor. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Marcos Pereira. **Historiando a supervisão educacional no brasil:** da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, Jul.-Dez., 2012
- SOUZA, Mariana Barbosa de.; et al. **O papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 482-499, set./dez. 2017.



## 1.16. LUDICIDADE: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM

Autora: Beatriz Joana dos Santos  
Universidade Federal de Rondônia  
[biacarlos.pedro@gmail.com](mailto:biacarlos.pedro@gmail.com)

Coautor: Carlos Dias Valadares  
[Carlosedias2016unir@gmail.com](mailto:Carlosedias2016unir@gmail.com)

GT 6 - Educação Infantil: Currículo, Interações e Brincadeiras

### RESUMO

O ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois através da ludicidade a criança se prepara para a vida, aprendendo a lidar com as situações do cotidiano, facilitando assim a construção reflexiva da sua autonomia e incorporando-as a vida em sociedade. Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a importância do ato de brincar no processo de ensino aprendizagem da criança na Educação Infantil, mostrando como o lúdico trabalhado na sala de aula tem uma relação com o desenvolvimento cognitivo do aluno. Pretende-se também mostrar a importância do ambiente lúdico para a construção do conhecimento, buscando compreender o modo de olhar, sentir e vivenciar este espaço na vida e no aprendizado do aluno e ver o papel da escola nesse processo. Para isso foram feitas algumas pesquisas bibliográficas sobre o assunto.

**Palavras-chave:** Lúdico. Criança. Aprendizagem.

### 1 INTRODUÇÃO

O artigo busca refletir sobre o brincar no processo de ensino aprendizagem. Na escola, o aluno deve se envolver com atividades lúdicas que o façam pensar e refletir sobre a sua vida cotidiana e, através delas, obter a aprendizagem significativa, pois o ato de brincar é uma estratégia para a realização das atividades desenvolvidas pelo ser humano. Ou seja, o aprendizado acontece com a realização de atividades que trazem significação e deve ser realizado de uma forma que desperte o interesse do aluno pelo aprender, usando a tática de estabelecer relações entre o que já conhece fora da escola com o que existe dentro dela.

A metodologia usada neste trabalho foi à leitura de pesquisas bibliográficas sobre o assunto. O trabalho de escrita foi dividido em dois tópicos, no primeiro faz-se uma reflexão sobre a importância do lúdico na aprendizagem, que traz algumas considerações sobre o tema de acordo com alguns teóricos, no segundo tópico descreve sobre o papel da escola nesse processo e por fim, as considerações finais.

Sendo assim o objetivo do trabalho é analisar a importância do brincar na alfabetização, numa visão de ludicidade, buscando comparar as ideias dos autores estudados.

## **2 O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM**

Ao longo da história podemos destacar a contribuição de vários autores sobre a questão do ato de brincar no desenvolvimento da aprendizagem. A aprendizagem é caracterizada como um processo em que o ser humano adquire conhecimento, habilidades, valores, e através do qual desenvolvem as suas ações na sociedade a qual está inserido.

Para Vygotsky (1998, p. 17):

A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo podem ser compreendidos como a transformação de processos básicos, biologicamente determinados, em processos psicológicos mais complexos. Essa transformação ocorre de acordo com a interação com o meio social e do uso de ferramentas e símbolos culturalmente determinados.

A Ludopedagogia (Chiaratti, 2015, p.11) é uma parte da pedagogia que busca inserir o lúdico na educação. Não se trata apenas de inserir brincadeiras no dia a dia da sala de aula, e sim trabalhar pedagogicamente através da ludicidade afim de que se desenvolva o aprendizado de forma lúdica.

Sabe-se que a Ludopedagogia busca trabalhar com atividades que propiciem um trabalho diferente que leve em consideração a cultura e os ambientes variados em que a criança está inserida. As atividades lúdicas devem ser planejadas de forma que motivem as crianças para a construção do conhecimento.

De acordo com Chiaratti (2015, p. 11) “o lúdico é um das expressões humanas que mais fascina e permanece em diferentes contextos de uma geração a outra”. Dessa forma o lúdico proporciona um estudo mais apurado da relação da criança com o mundo externo. Através da ludicidade é possível observar como a criança vivência as experiências adquiridas, forma conceitos, e vai se socializando com tudo ao seu redor.

Levando em consideração que o brincar marca a infância e que é uma das principais atividades da criança, podemos dizer que o ato de brincar é um ato espontâneo e está na essência do ser, está presente na vida da criança desde os primeiros meses de vida e contribui para sua formação enquanto ser humano. É uma atividade própria do ser criança e elas aprendem brincando.

De acordo com Château (apud Dalmagro, 1997, p.196):

(...) o brincar é para a criança o mesmo que o trabalho é para o adulto, porém, é necessário entender que o brincar/jogar se dá num patamar diferente do trabalho, possuindo características que o diferenciam, como, por exemplo, o trabalho visa a produtividade, já o brincar tem um fim em si mesmo.

Brincar é muito importante e é por meio deste ato que a criança transforma seu cotidiano num mundo de fantasia e imaginação. Elas brincam de correr, de pular, de saltar, de casinha, de ser pai, de ser mãe, de escorregar, de falar, de chorar, de brigar, de fazer comidinhas, etc., brincam de muitas coisas que se possa imaginar e isso contribui para o processo de ensino aprendizagem, pois auxilia na construção da reflexão, da autonomia e criatividade. Elas aprendem, portanto pela ação.

De acordo com Tania Mara Grassi (2009, p.17):

Brincando, a criança aprende, a criança se desenvolve, ela cresce, ela se torna sujeito, limites vão sendo colocados, ela se socializa, ela assimila dados da sua cultura. O brincar é extremamente importante para o desenvolvimento infantil e deve estar presente nas atividades cotidianas da criança.

Brincar é uma atividade própria da infância. As crianças não precisam de objetos especiais, de brinquedos, para brincar, há uma infinidade de jogos e brincadeiras que não necessitam de um objeto e dependem de materiais encontrados com facilidade pelas crianças.

Para Chiaratti (2015, p.83) “o brincar livre e espontâneo é mais importante que o brinquedo. O brincar extrapola o brinquedo”. Nota-se assim que a criança cria suas próprias regras para desenvolver uma brincadeira.

Segundo Vygotsky (1998, p.124):

O faz de conta é uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação.

Durante as brincadeiras de faz de conta a criança vivência um momento único de desenvolvimento cognitivo, através do qual expressa a imaginação, a capacidade de planejar, de criar situações lúdicas, criar suas próprias regras. Consegue comunicar-se com o mundo e assim desenvolve sua autoestima e confiança em si mesma, passa então a agir sozinha em dados momentos, na hora de comer, vestir-se, fazer amigos, entre outros. O faz de conta vai dando espaço a construção do mundo real.

Segundo Vygotsky, (1987, p.35):

O brincar é uma atividade humana, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de

expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Dentro dos vários estudos sobre a importância do brincar na aprendizagem destacamos também as leis que asseguram às crianças a importância do brincar, podemos verificar isso no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 4º diz que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ressalta ainda em seu art.16º “o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV - brincar, praticar esportes e divertir-se”.

A Constituição Federal diz no art.6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à humanidade e à infância, a assistência aos desamarrados, na forma desta constituição”.

Assim podemos ver que o ato de brincar é fundamental na vida da criança para que a mesma possa ter um desenvolvimento saudável, as brincadeiras, tanto as lúdicas quanto as educativas, têm um papel fundamental para este desenvolvimento saudável e para a vida psíquica das crianças, pois ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, físicas, sócio-afetivas e morais.

De acordo com Marcela Bianco (2015):

Ao brincar, as crianças exercitam muitas habilidades como: capacidade de expressão verbal e não verbal, linguagem, raciocínio, pensamento abstrato, representação espacial, curiosidade, criticidade, objetividade, reflexão, flexibilidade, atenção, concentração, memória, imitação, criatividade, imaginação, relacionamento intrapessoal e interpessoal, autonomia, cooperação, autoconfiança, autoestima, iniciativa e sentimentos de competência. (Disponível em:< <https://www.contioutra.com/a-importancia-do-brincar-na-infancia/>>).

### **3 O PAPEL DA ESCOLA NA LUDICIDADE**

A escola tem um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem da criança, e os envolvidos neste espaço precisam compreendê-lo como espaço de desenvolvimento coletivo em diferentes épocas e espaços e que o brincar é parte desse processo.

O ato de brincar contribui para o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para que isso ocorra no espaço da escola é necessário criar ambientes lúdicos e mediar os momentos em que as crianças estão

brincando. É preciso praticar aqui a pedagogia da escuta, uma vez que está intimamente ligada ao brincar.

De acordo com Offial, 2015, p. 33:

A proposta da escuta fundamenta-se nos eixos da ética, da estética e da solidariedade. Da ética porque respeita o direito da criança de ser ouvida, de expressar seus sentimentos, desejos e emoções, descobertas e anseios. Da estética porque permite a comunicação dos saberes sensíveis presentes na imaginação criadora da criança, pois lida com a fantasia, sentimentos e percepções do mundo. Da solidariedade porque a ação de ouvir é um ato que exprime confiança e entrega ao outro.

É importante que os envolvidos da escola propiciem espaços para perceber e incentivar a capacidade criativa das crianças, estimulando o desempenho. É necessário que a escola estimule e respeite o potencial de cada criança e espere que a aprendizagem ocorra em seu tempo.

Santos (1999) apud Chiaratti (2015) descreve que os profissionais de educação, na sua grande maioria, têm a intenção de fazer um trabalho pedagógico mais eficiente; por isso, nesse meio, a discussão sobre a melhoria do ensino tem-se voltado para a busca de alternativas que tornem o ensino mais atraente e que proporcionem uma aprendizagem significativa pela via do prazer, do afeto, do amor, e do despertar das emoções.

A ludicidade em sala de aula pode ser uma ferramenta muito importante na construção da aprendizagem significativa. O professor é o mediador nesse processo e deve observar as necessidades de seus alunos para poder planejar o momento lúdico como parte da aula e não apenas como entretenimento para o aluno ou de descanso para o professor.

Portanto, é preciso que se criem meios para garantir que o trabalho seja desenvolvido de modo que favoreça a criatividade, autoestima, autonomia e participação para garantir o desenvolvimento da criança.

O ato de ensinar exige do professor um cuidado quase individualizado com cada criança de sua sala de aula, respeitando a especificidade e propiciando momentos para que expresse sua aprendizagem. Observar a criança nas suas ações é muito importante no processo de aprendizagem.

Segundo Vasconcelos, (2009, p. 75) Apud Offial (2015, p. 43):

Nas brincadeiras espontâneas, a criança utiliza, de maneira prazerosa, sua capacidade de separar o significado do objeto, sem dar conta do que está fazendo. Mais adiante o brinquedo lhe fornecerá a possibilidade de transição entre o pensamento da situação concreta e imediata para uma situação imaginária, ou seja, ele garante a passagem de um pensamento puramente situacional, característico da primeira infância, a pensamentos menos sincréticos e confusos, mais próximos aos do adulto, que podem ser totalmente desvinculados de situações reais.

No cotidiano da sala de aula e no contato com os brinquedos a criança passa a ter contato com diferentes culturas e modo de vida, passa também a conviver com regras, permissões e proibições, e tudo isso faz parte do seu desenvolvimento enquanto ser humano. Dentro deste universo de coisas novas a criança terá suas próprias reações, tristeza, ansiedade, insegurança e medo, e por isso os professores envolvidos no ambiente escolar precisam estar atentos e buscar a melhor forma de lidar com toda essa situação.

O momento do brincar é um lugar de construção de cultura organizado através da relação social das crianças. Offial, (2015, p.37) diz que “para a pedagogia da escuta se fazer valer no cotidiano escolar, é necessário que o educador tenha clareza dessa compreensão, que pense de forma coerente e reconheça as diferentes formas de linguagem da criança”.

Destaca ainda que “é no ato de brincar que a criança desenvolve seu discurso externo e o interioriza, elaborando seu próprio pensamento”. (Offial, 2015, p.43). Por isso é importante que o educador perceba o potencial de cada criança, e que as escute durante os momentos de brincadeira para poder melhor planejar suas intervenções.

O professor precisa inserir brincadeiras em seu planejamento, e realiza-las em sala de aula de uma maneira que auxilie no processo de ensino aprendizagem. A aula pode se tornar descontraída e prazerosa favorecendo uma melhor interação entre as crianças, facilitando a convivência e a troca de saberes através do ato de brincar. Criam-se assim momentos de vivência alegre e saudável.

Neste sentido para Borba (2006 apud Brasil. Ministério da Educação, 2006, p. 43):

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que a atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício.

Tendo a ludicidade como recurso pedagógico, poderão diversas disciplinas se beneficiar do dinamismo da atividade lúdica. É a partir de vivências, de interação com o mundo que a criança vai construindo suas estruturas de pensamento e de solução de problemas. É assim também com a matemática, na vivência de situações concretas que a criança vai começar a agrupar objetos por semelhança, fazer classificações, comparar tamanhos, estabelecer diferenças.

Portanto, é necessário que o professor dentro do trabalho com a matemática desempenhe um papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do

pensamento e do raciocínio dedutivo do aluno, levando-o a empregar a matemática na resolução de problemas cotidianos.

Como nos diz Legrand, (1973, p. 102):

O universo matemático puro, despojado de todas as avenidas da percepção, é um universo puramente dedutivo em que, sendo o ser matemático rigorosamente definido, as conseqüências racionais decorrem necessariamente. A pedagogia das matemáticas não deve, portanto, trair a natureza daquilo que ensina. Parte dos postulados, dos axiomas e das definições que coloca de saída como evidências racionais e tira disto as conseqüências distanciadas pela adequação abstrata. Sem dúvida, o pedagogo matemático não chega a afirmar a natureza das “verdades eternas” dos postulados, dos axiomas e das definições sobre os quais se apóia: é que raramente ele é também um filósofo. Se o fosse, seu comportamento o comprova, seria discípulo de Platão ou de Descartes. É o que explica o caráter abstrato e gratuito do ensino das matemáticas que nós mesmos ou os nossos filhos recebemos como herança até aqui.

É necessário que o professor seja um mediador no processo de aprendizagem da matemática e, para isso, precisa antes fazer uma investigação de quais são os conhecimentos que o aluno já tem e propor situações de aprendizagem, investigando assim o domínio de cada uma sobre o assunto para criar novas possibilidades e desafios, ampliando o universo de conhecimento, estabelecendo um vínculo entre o já visto e o que precisa ser construído.

Entendemos que uma aprendizagem significativa da matemática escolar se efetiva através de um ensino que prioriza o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno, que estimula seu pensamento independente, sua criatividade e capacidade de resolver problemas, aspectos que são fundamentais para aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem, para desenvolver sua autoconfiança, sua concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e senso cooperativo, enfim, que transforme o ensino da matemática mais eficaz para a construção da cidadania.

De acordo com Lange (2015,p.76):

Engana-se quem pensa que, na escola, o lúdico se reserva às atividades propostas pelo professor. O recreio é por excelência o momento mais lúdico das vivências escolares, uma vez que ali os estudantes redimensionam o mundo por meio de brincadeiras, jogos, disputas, desafios. No recreio é possível perceber a familiaridade que as crianças têm com tudo aquilo que o lúdico mobiliza: o raciocínio, a criatividade, a interação e o desenvolvimento de habilidades.

Podemos trazer para este universo lúdico na disciplina de arte o ato de desenhar que tem grande importância no processo de ensino aprendizagem da criança. No ato de

desenhar a criança registra sentimentos e emoções e traz para o papel noções como: o corpo, o outro, os limites.

De acordo com Jeferson Costa da Silva (2017):

O desenho leva a criança a um sentimento mágico. Quando ela mexe o lápis o traço surge, quando ela para o movimento o traço cessa, essa sucessão de estímulos gera um prazer para a atividade motora além de uma contínua exploração de seu lado curioso, atento e experimental. Essa prática artística é fortemente influenciada pela cultura a que se insere, porém, diversos pesquisadores da área opinam de maneiras diferentes, uns defendem que o puro desenho da criança são garatuja (as primeiras) e após mais contato com seu meio ela é bastante influenciada e passa a tentar reproduzir a realidade. (Disponível em: < <http://exatart.redelivre.org.br>>)

O desenho infantil passa por algumas fases que são as seguintes: garatuja, pré-esquematismo, esquematismo e realismo, e a criança se desenvolve gradualmente passando por cada uma delas e trazendo para o desenho suas vivências, seus sentimentos e sua realidade.

Vemos assim que o ato de desenhar, falar, registrar e brincar tem grande importância no desenvolvimento da aprendizagem, tendo em vista o desenho como fonte de expressão da criança o professor extrai dele algum sentido que venha posteriormente resultar em intervenções pedagógicas adequadas a cada momento.

É possível também trabalhar de forma lúdica com a literatura que tem papel importantíssimo na aprendizagem, as crianças assim leem, narram às histórias, desenvolvem peças teatrais, brincam, cantam e inventam o faz de conta tudo através dos textos literários.

De acordo com Lange (2015, p. 50):

O caminho fértil da literatura deve fazer parte de um processo de formação que valorize as artes e o imaginário. Na escola temos um espaço privilegiado para que sejam criadas condições de leitura e escrita, além de repassar o espírito literário às novas gerações. A literatura, inserida no cotidiano da educação, instiga a inquietação curiosa e o gosto pelos artistas da palavra. O legado da literatura desperta as capacidades humanas e amplia o repertório da criança. Trabalhar com literatura e ludicidade constitui um desafio aos docentes, especialmente aos que trabalham com crianças pequenas. Na educação infantil, as histórias são contadas, para anos mais tarde, serem conhecidas por meio da superfície do papel.

O professor se torna o responsável por garantir que este espaço se torne de fato lúdico, propiciando através da leitura momentos que façam fluir a imaginação e criatividade das crianças, segundo a autora “encontra-se diante do seguinte desafio:



encantar cada um daqueles diferentes sujeitos – com diferentes histórias – e aproximá-los da literatura”. Lange (2015, p. 50).

Na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional –LDB- consta em seu art. 26, parágrafo 3º, que a “educação física, integrada a proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório à educação Básica”. Daí, perguntamos: o que a educação física tem a ver com o brincar? Tudo. Um dos papéis da Educação Física é contribuir para ampliar o repertório dos alunos, nas brincadeiras e jogos. Através das aulas de Educação Física as crianças terão acesso a diferentes práticas corporais, vivência de jogos e brincadeiras que contribuíram no processo de aprendizagem e vivência da cultura.

Com todas essas atitudes e acompanhando as transformações que estão ocorrendo na sociedade será possível criar um ambiente de aprendizagem prazeroso, tanto para o professor quanto para o aluno.

Percebe-se assim que a escola é um lugar privilegiado de coisas boas, acontecimentos maravilhosos, significativos e culturais, e todos os envolvidos na educação e na vida das crianças têm a tarefa de transmissores de saberes.

Lange (2015, p. 99) destaca que “somos todos sujeitos responsáveis pela transmissão cultural. E é na infância que esse lugar de agente transmissor é ocupado, tocando justamente o brincar, o jogo e a brincadeira. Brincar é um modo de acionar os bens culturais de uma sociedade”.

É preciso que os adultos brinquem com as crianças para que se aprenda a rir com elas, a vivenciar os erros e acertos da infância, aprendendo com elas a nos reconhecer como sujeitos em um mundo cheio de possibilidades e sermos assim atores da transformação na sociedade, dando as crianças à oportunidade de crescer brincando e desenvolvendo seu aprendizado de forma lúdica e prazerosa.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando que a ludicidade é ampla não cabe aqui muitas conclusões finais. Penso que educadores devem ser os mediadores e facilitadores da aprendizagem e, sendo assim, devem fazer o que está ao alcance para atender as necessidades que encontrarem nos processos de aprendizagem da criança, pois além de termos um conhecimento da arte do brincar.

O processo de ensino ludo pedagógico tem que ser contínuo, visto que não está pronto e acabado, e sim em constante desenvolvimento, precisamos estar pesquisando e aprimorando este conhecimento cada vez mais.

Finalizando este trabalho foi possível verificar que o brincar é uma prática natural dos seres humanos e que está presente na cultura, foi possível assim refletir sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIANCO, Marcela. **A importância do brincar na infância**. Conti outra. 2015. Disponível em: < <https://www.contioutra.com/a-importancia-do-brincar-na-infancia/>>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- CHIARATTI, Fernanda Germani de Oliveira. **Fundamentos da Ludopedagogia**. Indaial: EDE, 2015.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. **Educação Física das crianças do movimento sem terra: na luta pela garantia do lúdico**. In: Motrivivência, ano IX, n.10, dezembro. Florianópolis: UFSC, 1997.
- FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GRASSI, Tânia Maria. **Coleção: Psicopedagogia e psicomotricidade em ação**. Belo Horizonte, 2009.
- LANGE, Mariana de Bastiani. **Práticas pedagógicas do ensino lúdico**. Indaial: UNIASSELVI, 2015.
- LEGRAND, Louis. **A didática da reforma**. (trad. Marco Aurélio de M. Matos) Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- Lei Nº 8.069/90 – **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.
- OFFIAL, Patrícia Cesário Pereira. **Linguagem e ludicidade na infância**. Indaial: UNIASSELVI, 2015.
- SILVA, Jeferson Costa. **O desenho no processo de ensino-aprendizagem e formação social da criança**. Exata art. 2017. Disponível em: < <http://exatart.redelivre.org.br>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. Tradução de Neto, J.C. e Colab. 1. ed. São Paulo: Martins fontes 1984.

## 1.17. O EU, O OUTRO E O MUNDO: O QUE UM GRUPO DE CRIANÇA EM VULNERABILIDADE SOCIAL TEM A DIZER SOBRE SORTE

Autora: Monica David Fischer

E-mail: fischerdmonica@gmail.com

GT 06- Educação Infantil: Currículo, Interações e Brincadeiras

**Resumo:** Este estudo é resultado de uma pesquisa exploratória realizada com um grupo de crianças que frequentam aula de inglês em um centro de apoio social na cidade de Ji-Paraná/RO. A metodologia empreendida é de abordagem qualitativa e a pesquisa se configurou como exploratória e bibliográfica. O instrumento metodológico utilizado para este estudo foi a formulação de uma frase a partir do tema gerador: sorte. O método de análise escolhido foi os Núcleos de Significação. A partir da análise de cada frase foi possível chegar a cinco Núcleos de Significação: Princípio Negativo Firmado no Eu, Princípio Negativo Firmado no Padrao, Relações Afetivas, Escola e Bem-Estar. Como resultado, a pesquisa permitiu perceber que a felicidade é um termo que dialoga com todos os núcleos de significação deste estudo, sendo que em algumas situações apareceu como ausente e em outras como condicionante da sorte. Para as crianças participantes deste estudo, todas as crianças têm o direito de ser feliz, independente da adversidade que a vida possa apresentar. Por outro lado, este estudo também mostrou que a vivência das crianças fundamenta as ideias que elas possuem de si, do outro e do mundo. Por esse motivo, o educador deve se questionar em relação ao seu papel na educação e estar preparado para lidar com as diversas experiências de vida de seus alunos.

**Palavra-chave:** Estudos da Infância; Núcleos de Significação, Teoria Histórico-Cultural

### INTRODUÇÃO

Este trabalho teve início no dia 15 de março de 2019 em uma casa de apoio social que atende crianças e jovens carentes do município de Ji-Paraná/RO. A autora deste artigo trabalha como professora de inglês voluntária neste local e decidiu realizar uma atividade com os alunos referente ao feriado de São Patrício (*St. Patrick's Day*) celebrado anualmente no dia 17 de março em países como Irlanda, cujo santo é padroeiro do país, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Nova Zelândia. No Brasil, a data é lembrada principalmente nas escolas de idiomas que têm como objetivo não somente o ensino da língua inglesa, mas também a imersão do aluno na cultura dos países anglo-saxões.

Dentro da realidade das crianças e jovens que são atendidas nesta casa de apoio, o aprendizado de um novo idioma e a imersão em novas culturas tornam-se difíceis visto a realidade socioeconômica em que elas vivem. Portanto, é importante dizer que a partir do

momento que decidi ensinar inglês para essas crianças, sabia que não seria somente ensinar a falar inglês, mas também ensinaria aspectos da cultura e histórias que aprendi durante minhas vivências no exterior, em especial no Estados Unidos.

No dia da aula foram realizadas atividades sobre o tema com um recorte para a realidade de cada um dos alunos. Ou seja, os alunos aprenderam que São Patrício é considerado o santo que proporciona sorte para os povos destes países, aprenderam o vocabulário do tema e definiram, dentro de suas vivências e experiências, o conceito de sorte.

## **1. QUESTÃO INVESTIGADA**

Para a realização desta pesquisa foi solicitado a escrita de uma frase sobre o significado da palavra sorte para um grupo de 27 crianças entre 06 e 12 anos de um centro de apoio social no município de Ji-Paraná.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. Quem foi São Patrício?**

Embora seu local de nascimento seja considerado incerto por muitos estudiosos, leituras antigas apontaram que Patrício nasceu na Grã-Bretanha no ano de 385. Era filho de um general romano que aos dezesseis anos foi sequestrado e levado para a Irlanda onde foi vendido como escravo. Depois de algumas tentativas, Patrício conseguiu fugir e embarcou novamente para Grã-Bretanha. De lá, seguiu para França e viveu em mosteiros dedicando-se a vida religiosa. Anos mais tarde, Patrício decidiu retornar à Irlanda para evangelizar o povo pagão que o tinha escravizado.

Segundo Santos (2005) existem várias representações que envolvem a história de São Patrício. A mais conhecida delas é referente ao São Patrício mitológico, isto é, o santo que usou o trevo para ensinar aos celtas os mistérios sobre a Santíssima Trindade, que expulsou as serpentes e converteu a Irlanda ao catolicismo. O trevo, chamado de *Shamrock*, possui 3 folhas presas a um único caule e segundo a história de São Patrício, a planta representava, para São Patrício, a Santíssima Trindade, isto é, o Pai, o Filho e o Espírito Santo. Hoje, na Irlanda, o trevo de três folhas significa sorte, abundância, saúde e prosperidade.

Patrício faleceu no dia 17 de março do ano 461, na cidade de Down, Irlanda. Após a sua morte foi canonizado e considerado o Padroeiro da Irlanda. Existem, em toda Irlanda, mais de duzentos santuários em homenagem a São Patrício.

## **2.2. A língua inglesa e sua influência no âmbito do processo da globalização**

Seja no campo profissional ou pessoal, a aquisição de um segundo idioma funciona como uma ponte entre o país de origem do indivíduo com o mundo.

A Língua Inglesa – objeto de estudo deste projeto – é hoje o idioma internacional<sup>16</sup> falado, como língua materna, por 400 milhões de pessoas e se tornou a língua falada em todos os continentes por cerca de 800 milhões de pessoas.

O aumento do número de pessoas que escolhem aprender e falar inglês como uma segunda língua está relacionada, claramente, à globalização que, por sua vez, aumentou a necessidade de contatos profissionais internacionais e às recentes inovações das tecnologias e telecomunicações.

A dificuldade está na maneira de como esse idioma é inserido nas matrizes curriculares juntamente com sua metodologia de ensino. O baixo rendimento do aprendizado e falta de preparação de professores de inglês da rede pública faz com que o inglês ensinado não atinja as expectativas e exigências internacionais para o mercado de trabalho.

## **2.3. A aquisição da linguagem**

O primeiro elemento a ser esclarecido é o conceito de linguagem. Vigotski (2010) concluiu que a fala e pensamento tinham raízes genéticas e que sem a fala o ser humano não é social, nem histórico e nem cultural. Vigotski (2010) destacou a relevância do ofício do contexto histórico-cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Pinker (2002) a aquisição da linguagem é dividida em duas fases chamadas de pré-linguística e linguística. Na fase pré-linguística, a habilidade linguística da criança amplifica-se sem qualquer construção linguística identificável. O estágio dos balbucios indica o início da habilidade da comunicação linguística da criança.

A fase linguística está ligada à descoberta, pela criança, de novas ferramentas, que estão envolvidas entorno do seu dia a dia, sem necessariamente associá-los com objetos.

Em seus estudos sobre a fala, Vigotski (2010) defendeu que sua aquisição percorre três fases denominadas de fala social – a primeira a surgir ainda na infância, fala egocêntrica e fala interior.

A aquisição de uma segunda língua ainda na infância se torna uma tarefa mais fácil justamente devido ao fato de a criança aprender a pensar em um segundo idioma de forma

---

<sup>16</sup> O Inglês é a língua oficial de 54 países.

automática; isto é, sem nenhum esforço. A maioria dos adultos nunca chega a dominar um idioma, especialmente sua fonologia, o que ocasiona um forçoso sotaque.

#### 2.4. A Teoria Histórico-Cultural

Segundo Nienow (2016), a Teoria Histórico-Cultural parte do princípio que o desenvolvimento da criança é cultural e histórico e por isso, a criança é considerada desde o princípio parte do social. O reconhecimento de que a criança é um ser completo altera a ideia de que se tem sobre a imagem da criança como um ser passivo, disciplinado e obediente aos interesses dos adultos.

Nienow (2016) indicou que a Teoria Histórico-Cultural é contra práticas escolares estéreis, rigorosas e sem sentido. A autora enfatizou que a educação é a expressão histórica e o crescimento da cultura a partir da qual o ser humano emerge. Portanto, a educação faz a mediação entre o individual e o social.

Ao trazer o pensamento de Vigotski para a educação, notou-se que o autor sublinhava que a escola não seria um único meio de transmitir o conhecimento. Vigotski citado por Prestes (2010) indicou que a instrução é a transmissão intencional de conhecimento e é uma atividade-guia.

“A atividade **obutchenie**<sup>17</sup> pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e conhecimento humano” (PRESTES, 2010, p.188).

Para Prestes (2011) na abordagem histórico-cultural, a brincadeira é uma atividades-guias da criança. É guia, porque em certa idade vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança que gera neoformações. Cada atividade-guia se inicia dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, isto é, em uma relação dialética. A autora explicou que o conceito de infância apareceu do surgimento do sentimento de paparicação e moralização por parte dos adultos. Se antes a criança estava juntamente envolvida nas atividades dos adultos, as mudanças que foram impostas pela organização social transformaram a relação com as crianças e passaram a ser separadas das atividades dos adultos.

É impossível não associar a infância com o conceito de brincadeira. Ao brincar, segundo Vigotski citado por Prestes (2008), a criança cria possibilidades para ser o que deseja

---

<sup>17</sup> Segundo Prestes (2016), a tradução correta do termo usado por Vigotski na língua portuguesa é a palavra Instrução.

ser e a brincadeira é um universo tão potente que vai além da compreensão de muitos pesquisadores.

Muitas das crianças que estudam inglês no centro de apoio sofrem com a baixa autoestima. Vigotski citado por Prestes (2008) indicou que a criança que sofre qualquer tipo de preconceito ou violência quebra todos os vidros e espelho que refletem sua imagem. Segundo o autor, na primeira infância, a criança a reação afetiva ainda não é generalizada. Já, na idade pré-escolar, a criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno (deboche, *bullying*, violência) independentemente da situação concreta real.

A faixa etária das crianças atendidas no centro de apoio onde este trabalho foi idealizado é de 6 a 12 anos. Mesmo com a pouca experiência profissional na área da pedagogia foi possível perceber que as crianças entre 6 e 8 anos, que são atendidas na instituição, no momento, passam pela crise dos sete anos. Para Vigotski (2006), a crise dos sete anos é um período de transição onde a criança já não é um pré-escolar, mas tampouco um escolar. Essa crise se distingue pela perda da espontaneidade infantil.

Em outras palavras, as crianças antes dos sete anos são muito mais espontâneas pelo fato delas ainda não saber as regras do mundo. Isto é, as crianças fazem tudo que sente vontade e age espontaneamente em relação as ações que as cercam. No instante que ela aprende que as vivências no mundo são pautadas em determinadas normas, a criança vai descobrindo novas maneiras de agir perante certas situações, adquirindo experiências e construindo suas identidades.

Vigotski (2006) observou que é importante ter em mente que os fatos da crise são mais internos do que externos. É normal que, durante a crise, as crianças comecem a se comportar de maneira estranha, um pouco artificial e forçada. É o momento em que, por meio de suas atitudes, tentam chamar a atenção do adulto, isto é, ser notada. Vigotski (2006) atentou-se para a questão de que a crise se manifesta com maior agudez em crianças que tiveram uma infância mais difícil.

## **2.5. Os estudos da infância**

Para James, Jenks e Prout (1998), descrever a infância como um fenômeno socialmente construído é suspender a crença ou a aceitação voluntária de seus significados tomados como certos. Embora, a sociedade saiba o significado de infância, para os construcionistas sociais isso não é um conhecimento que possa ser confiavelmente utilizado. Tal conhecimento da criança e do seu entendimento como mundo depende das predisposições de uma consciência constituída em relação ao contexto social, político, histórico e moral.

James, Jenks e Prout (1998) indicaram que os estudos sobre a vida social das crianças mostraram como suas experiências sociais cotidianas modelam suas identidades culturais locais específicas enquanto crianças, ao mesmo tempo em que levantam questões sobre seu envolvimento e contenção dentro do status de categoria mais global da “criança”.

Capítulos anteriores detalharam algumas das complexidades dessa diversidade, tanto no espaço como ao longo do tempo, em grande parte por meio de considerações sobre essa construção institucional da infância. Nós examinamos a análise empírica, a remarcação e a rejeição dessas diferenças pelas próprias crianças em uma exploração das relações sociais cotidianas por meio das quais as crianças constituem suas infâncias (JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p.81)

Segundo os autores, para psicólogos e teóricos do desenvolvimento, os jogos e as brincadeiras contituem uma area chave da pesquisa infantil e fornecem um rico material etnográfico para a sociologia da infância. Em especial, porque a identidade da criança é, pelo menos, nas sociedades ocidentais, baseada numa concepção particular da ação das crianças. Por meio dos estudos de jogos e brincadeiras é possível chegar a muitos aspectos diferentes da vida social das crianças.

James, Jenks e Prout (1998) explicaram que ao longo da trajetória histórica das sociedades ocidentais, o binarismo da distinção trabalho/brincadeira tornou-se progressivamente mapeado na dicotomia adulto/criança, tanto sintoma quanto causa da crescente separação conceitual e prática entre os mundos sociais de adultos e crianças. No final do século XIX, devido às series de atos referentes ao trabalho infantil em fábricas da Grã-Bretanha, as crianças foram, de certa forma, retiradas do mundo dos adultos fixou na lei uma diferença nas esferas da ação social para crianças e adultos. Essa diferença, por sua vez, marcou o caráter distintivo das posições de “criança” e "adulto" no curso da vida: a brincadeira tornou-se uma prerrogativa das crianças e trabalho tornou-se sinônimo da vida adulta.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. Tipologia da Pesquisa**

A pesquisa é de abordagem qualitativa e, além da pesquisa bibliográfica, isto é, do estudo dos teóricos que nortearam a realização deste trabalho, também se configura como uma pesquisa exploratória.



Para Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa não tem como objetivo a representatividade numérica. A pesquisa qualitativa visa o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.

Segundo Gil (2007), as pesquisas exploratórias proporcionam maior familiaridade com o problema. É possível dizer que estas pesquisas buscam o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições. Por isso, seu planejamento é bastante flexível e possibilita a consideração de vários pontos de vista referente ao fato estudado.

### **3.2. Descrição do universo da pesquisa**

A atividade foi realizada com 27 alunos, sendo 16 meninas entre 7 e 12 anos e 11 meninos entre 06 e 12 anos de um centro de apoio social na cidade de Ji-Paraná.

Os alunos e alunas são divididos em dois grupos de acordo com a faixa etária. As crianças entre 10 e 12 anos formam o primeiro grupo, cuja aula de inglês é das 8h às 9h e o segundo grupo é formado pelas crianças entre 6 e 9 anos, que têm aula das 9h às 10h.

Com o primeiro grupo, a professora trabalha não somente com o vocabulário e a oralidade, mas também a gramática do idioma. Já no segundo grupo há um cuidado da professora com as questões da escrita e gramática, pois muitas das crianças ainda não completaram seu processo de alfabetização. Por isso, o foco desta turma é a oralidade e aquisição de vocabulário do idioma, com pouco enfoque na parte escrita.

### **3.3. Procedimentos, técnicas e/ou instrumento da Coleta de Dados**

O instrumento metodológico utilizado para este estudo foi a formulação de uma frase a partir do tema gerador: sorte. O tema gerador é a intersecção do estudo da realidade dos educandos e da organização de dados do professor que se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora que leva em consideração a problematização da prática de vida dos educandos.

Na atividade do dia de São Patrício (*St. Patrick's Day*), as crianças tiveram que, logo após a introdução da temática e do ensino do vocabulário em inglês, completar a frase: “Sorte é...” (“*Luck is...*”). Por estarem em período inicial de aprendizado, as crianças puderam responder na língua portuguesa.

### **3.4. Da Interpretação e Análise dos Dados**

O método de análise escolhido neste trabalho é chamado de Núcleos de Significação. A análise dos núcleos, segundo Aguiar e Ozella (2006), começa por um processo intra-núcleo e avança para uma articulação inter-núcleos. Os autores explicaram que esse tipo de procedimento mostra semelhanças e/ou contradições que revelam o movimento do sujeito.

Aguiar e Ozella (2006), consideraram que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca em um momento – ainda empírico – da pesquisa. Em outras palavras, este estudo não teve a intenção de fazer apenas meras análises das construções narrativas dos educandos, mas sim fazer uma análise da leitura social dos sujeitos e bem como de suas vivências. Ou seja, a partir do entendimento das crianças em relação ao significado da palavra sorte, foi possível entender o contexto desde a narrativa do educando até as condições histórico-culturais que os constituem.

Todos as crianças realizaram a atividade e foram recolhidas 27 frases. A partir da análise de cada frase foi possível chegar a 5 núcleos de significação: Princípio Negativo Firmado no Eu, Princípio Negativo Firmado no Padrasto, Relações Afetivas, Escola e Bem-Estar. A seguir, será apresentada a análise de cada núcleo.

### 3.4.1. Princípio Negativo Firmado no Eu

Ao completar a frase “**Sorte é...**”, os sujeitos disseram:

Não tenho sorte	Feminino	12 anos
Nunca tive sorte	Feminino	09 anos
Não tenho sorte	Feminino	10 anos
Não tenho	Masculino	07 anos
Não sei	Masculino	07 anos
Ser feliz e eu não sou	Masculino	10 anos
Sou azarado	Masculino	09 anos
Não sei o que é sorte	Masculino	12 anos

Essas frases permitem identificar que as crianças tiveram uma tendência a relacionar a sorte a sua imagem. Ou seja, de certa forma, elas acreditam que “não ter sorte”, por razões diversas, é culpa delas. Essas razões podem ser de caráter socioeconômico ou emocionais.

Também é possível relacionar este primeiro núcleo de significação ao desenvolvimento psíquico, pois é sabido que o desenvolvimento psíquico ocorre por meio da organização e elaboração de experiências emocionais desde a vida uterina e que se estende para o meio familiar e grupos sociais, como a escola. Ocorre de forma mais intensa na infância e está relacionada a um tripé: emoções, sentimentos e pensamento. Essas emoções,

sentimentos e pensamentos podem ser benéficos ou não e estão relacionados a um conjunto de experiências e vivências que as crianças acumulam ao longo de suas formações.

Vigotski (2008) relatou que a criança que sofre de baixa autoestima quebra todos os espelhos que refletem a sua imagem. Na idade pré-escolar, a criança generaliza suas relações afetivas com qualquer tipo de emoção negativa independentemente da situação concreta real, pois as relações afetivas estão ligadas ao sentido do fenômeno e por conta disso, a todo momento a criança demonstra complexo de baixa autoestima.

### 3.4.2. Princípio Negativo Firmado no Padrasto

o comple	Desde que meu padrasto está na minha vida eu não sei	Masculino	08 anos
	Se meu padrasto não existisse	Masculino	07 anos

tar a frase “**Sorte é...**”, os sujeitos disseram:

Observa-se nas duas frases que compõem esse núcleo que as crianças associaram o significado de sorte a figura masculina do padrasto. Em outras palavras, pôde-se compreender que, para elas, o conceito de sorte deixou de existir em suas vidas a partir do surgimento da figura do padrasto.

Embora a metodologia adota nessa etapa do estudo não incluía instrumentos de investigação para aprofundamento das respostas foi possível relacionar as narrativas que deram sequências às tais respostas à crise dos sete anos de Vigotski, pois o autor escreveu que a crise se manifesta com maior agudez em crianças que tiveram uma infância mais difícil. É necessário refletir que as crianças que são atendidas neste centro de apoio vêm de famílias muitas vezes desestruturadas e que possuem certos comportamentos que devem ser observados e trabalhados pelos psicólogos e pedagogos da instituição.

Tanto o núcleo Princípio Negativo Firmado no Eu como o núcleo Princípio Negativo Firmado no Padrasto indicam que para essas 3 meninas e esses 7 meninos o significado de sorte evoca a ausência na imagem que eles têm de si/do eu e a ausência na imagem do outro que não representa acolhimento, amparo e segurança.

### 3.4.3. Relações Afetivas

Ao completar a frase “**Sorte é...**”, os sujeitos disseram:

Tenho sorte porque tenho uma família legal	Feminino	10 anos
--	----------	---------

Uma família feliz	Feminino	08 anos
Família feliz	Feminino	11 anos
Família feliz	Feminino	12 anos
Família unida	Feminino	08 anos
Ter amigos para brincar	Feminino	07 anos
Mãe e pai unidos	Masculino	06 anos

Essas frases permitem identificar que as crianças associaram o significado de sorte às relações afetivas como família e amigos. Por meio da atividade-guia proposta pela professora, chegou-se à compreensão de que o conhecimento das crianças e dos seus entendimentos de mundo, conforme é mencionado por James, Jenks e Prout (1998), depende das predisposições de uma consciência constituída em relação ao contexto social, político, histórico e moral. Em outras palavras, sorte para essas crianças significa ter uma família estruturada e amigos para brincar.

Ter amigos para brincar é um direito de toda criança, pois é sabido que o brincar é uma ferramenta potente para o desenvolvimento intelectual, psicomotor e afetivo. As crianças se espelham nas ações dos adultos no mundo e transportam essas ações para as brincadeiras. Por isso, é imprescindível que as crianças tenham a chance e a oportunidade de interagir com outras crianças criando assim possibilidades de desenvolvimento e criação. James, Jenks e Prout (1998) explicaram que as brincadeiras fornecem um rico material etnográfico para os estudos da infância e ao estudar as ações das crianças durante as brincadeiras é possível chegar a muitos aspectos diferentes de suas vidas sociais.

Em relação as frases “família feliz”, “família unida” e “mãe e pai unidos” não foi perguntado, por uma questão ética, se elas possuem uma família feliz ou sonham em ter.

Todavia, conclui-se que é importante entender as crianças como sujeitos de direitos; direito a uma família, direito à felicidade e direito ao reconhecimento.

#### 3.4.4. Escola

Ao completar a frase “**Sorte é...**”, os sujeitos disseram:

Aprender a falar inglês	Masculino	12 anos
Tirar 10 na escola	Masculino	10 anos
Tirar nota boa	Feminino	10 anos
Tirar 10	Masculino	11 anos

O bom

desempenho na escola é o desejo e o sinônimo de sorte para quatro das vinte e sete crianças que participaram desta atividade.

Apesar de serem frases subjetivas, ou seja, de conquistas e superações pessoais, ao desejar tirar nota dez ou aprender a falar inglês as crianças direcionam esses desejos também para a escola e para a figura do educador.

A escola é um espaço legítimo de convivência humana no qual práticas autoritárias e estereis em relação à educação devem ser repensadas, pois, a educação é um dos principais instrumentos sociais do mundo globalizado, porque é por meio dela que são formados cidadãos conscientes e agentes sociais ativos no ambiente onde vivem. A escola tem o dever de colaborar para construção de identidades buscando a promoção de discussões e soluções de problemas sociais e principalmente, conduzir a reflexão do indivíduo sobre si mesmo e o mundo que o cerca. A pluralidade existente na sociedade faz com que se busque um melhor entendimento a respeito da importância da cultura no processo de educação e nas práticas pedagógicas.

Educar as crianças e fazer delas cidadãs não significa ceifar suas possibilidades de amadurecimento cultural ou de criação. Educar as crianças significa dar voz a elas e o professor que enxerga seu educando com um sujeito histórico e cultural, isto é, que reconhece a criança como um ser completo, entende que esse educando é um sujeito de direitos que devem ser respeitados.

Por meio das práticas pedagógicas que a professora utiliza para ensinar inglês neste centro de apoio, é possível indicar que suas práticas se aproximam do que Vigotski chamou de processo simultâneo de instrução, estudo e aprender por si mesmo. Isso quer dizer que durante a atividade de São Patrício (*St. Patrick's Day*) o processo de instrução de Vigotski foi colocado em prática, pois além da transmissão intencional de conhecimento por parte da professora, houve o estudo do conteúdo aprendido os alunos aprenderam por si mesmo, já que eles puderam colocar em prática, criando diálogos com o vocabulário aprendido.

### 3.4.5. Bem-Estar

Ao completar a frase “**Sorte é...**”, os sujeitos disseram:

Ter saúde	Feminino	9 anos
Ser feliz	Feminino	10 anos
Saúde	Feminino	10 anos
Ficar com saúde	Feminino	8 anos
Viver	Feminino	11 anos
Ser feliz	Feminino	11 anos

Para este grupo de crianças, a sorte está associada às questões de bem-estar. É possível compreender que ter saúde e ser feliz estão

diretamente ligadas às intenções e motivos das crianças como atores sociais. Atores sociais que, por meio dessas narrativas, são fortalecidos por estruturas que, de certa forma, as limitam.

A vida social das crianças mostra como suas experiências sociais são importantes para a construção de suas identidades e mais uma vez as respostas deste estudo remetem ao desejo das crianças de terem seus direitos reconhecidos. Ser feliz é um direito e a saúde é um desejo que deve ser garantido pelo Estado.

Ao analisar os Núcleos de Significação das Relações Afetivas, Escola e Bem-Estar notou-se que o desejo de ter uma família feliz, tirar nota boa na escola e ser feliz conduzem a um único objetivo, que é a felicidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ideia de infância, no singular, é um conceito que deve ser repensado por teóricos, psicólogos, médicos e pedagogos, visto o profundo universo acerca dos estudos da infância. Existe infância rica, pobre, escrava, negra, branca, indígena, de diferentes países e continentes.

Este trabalho pesquisou as infâncias de um grupo de crianças que estudam inglês em um centro de apoio social, que não foram parar ali por acaso pois, essas infâncias que estão estreitamente ligadas às ações dos adultos no mundo. Que tipos de adultos a sociedade deseja formar se ela própria não oferece o básico, ou seja, aquilo que as crianças associaram com o significado de sorte?

Toda criança tem o direito de ser feliz e esta felicidade está ligada a todos os núcleos de significação deste estudo. Ela tem o direito de ter uma família feliz e uma sociedade que a proteja, de fato. Toda criança é feliz quando a escola dialoga com ela e a ajuda a torná-la uma cidadã de direitos e deveres.

A criança é feliz quando o professor respeita sua cultura, sua história e faz a mediação de sua bagagem cultural adquirida com seus poucos anos de vida ao desenvolvimento científico. Toda criança sonha com a nota dez na escola, o que falta é o incentivo para que esse dez aconteça.

Conclui-se que no decorrer da vida profissional, o profissional pedagogo depara-se com inúmeros desafios que se apresentam à sua prática educativa. O educador precisa se questionar em relação a seu papel à frente da educação e sobre o conhecimento prévio que ele possui em relação aos seus alunos, pois é necessário estar preparado para lidar com as

diversas experiências de vida sejam elas positivas ou negativas de seus alunos. Conforme as informações apresentadas por este estudo, pudemos perceber que as vivências infantis orientam para uma interpretação do mundo social que pode representar o fortalecimento da identidade que a criança tem de si e do mundo, como também a dificuldade de se reconhecerem enquanto sujeitos protagonistas e capazes de se reinventarem e superarem as adversidades que o mundo do adulto apresenta.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol.26, n.2, p.222-245, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-98932006000200006&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932006000200006&lng=en&tlng=pt). Acesso em 05 maio 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Altas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997. 107 p.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Allan. **Theorizing Childhood**. Polity Press: Cambridge, 2005. 238 p.

NIENOW, Naiara dos S. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a avaliação nacional da alfabetização**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT, Cuiabá, MT. 368 p.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 627 p.

PRESTES, Zoia R. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia**. Disponível em: [http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2011\\_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf). Acesso em 05 maio 2019.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é a mesma coisa: análise das traduções de Lev Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UNB, Brasília. 295 p.

SANTOS, Dominique V.C. Quem foi São Patrício? Uma reflexão sobre algumas representações acerca deste santo. In: **Revista Brathair**, v.5, n.1, 2005. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/601/521>. Acesso em 05 maio 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança**. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Ufrj, Revista GIS nº11, 2008, p. 23-36. Disponível em <http://www.ltlds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em 05 maio 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A crise dos sete anos**. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-

386. Disponível em: <http://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/A-crie-dos-sete-anos-Vigotski.pdf>. Acesso em 05 maio 2019.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. 3.ed. São Paulo: Martins, 2010. 561 p.

### 1.18. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENCONTRO ENTRE TEORIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ângela Celestino et.al.  
GT - 07

**Resumo:** A prática pedagógica é permeada por diversas atribuições que promovem o fazer docente. Contudo, o estágio supervisionado, viabiliza a integração da teoria e a prática, que por sua vez, contribui para o processo de formação à docência, fazendo com que o acadêmico em formação tenha uma aprendizagem significativa. Diante disso, o objetivo desse trabalho é relatar as experiências obtidas na prática pedagógica por meio do estágio e suas contribuições para a formação discente, proporcionada pela nossa regência e por observações e análise dos recursos pedagógicos e método utilizado pela educadora para trabalhar em sala de aula. O Estágio supervisionado ocorreu no terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, numa escola municipal. Para embasamento teórico da pesquisa, tem como referencial metodológico, os autores: Freire (1996), Brasil (2008), Pimenta e Lima (2004), Maturana (1998). Além disso, o relato de experiência tem por características descrever os meios vivenciados, principalmente na observação e regência, fases ocorridas durante o estágio realizado. Como resultado, ressaltamos que no espaço educacional, fora perceptível aspectos relevantes que colaboram com a formação do discente, deste modo, viabilizando ao licenciando uma visão crítica e reflexiva sobre os aspectos da sala de aula, tendo em vista a contribuição para o conhecimento e formação para o desempenho da prática futura.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Formação Docente; Prática; Contribuição.

## INTRODUÇÃO



Durante a formação acadêmica, vivenciamos as mais diferentes situações relacionadas à teoria e prática pedagógica frente à docência, principalmente a de como trabalhar em sala de aula e a importância do desenvolvimento de aprendizagem do aluno.

Diante desse contexto, o objetivo do estágio supervisionado é de suma importância para integrar a teoria e prática, essa por sua vez, propicia ao acadêmico a oportunidade de aplicar na prática, os saberes adquiridos e aproximação da realidade educacional, e bem como possibilita, observar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Pimenta e Lima (2012, p.127), afirmam que “reconhecer o Estágio como espaço de aproximação da realidade e a reflexão sobre a mesma, é perceber a capacidade de desenvolvimento da prática educativa em suas possibilidades e limites”.

O estágio supervisionado é uma etapa fundamental à formação discente, pois, permite que o estagiário tenha ciência da realidade da escolarização. Além disso, oportuniza o estagiário uma relação próxima e empatia com os alunos, e bem como experimentar a prática pedagógica por meio da regência, assumindo o papel de educador frente ao processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, na medida em que o discente estagiário vai se integrando no âmbito educacional, oportuniza reflexão sobre o improviso pedagógico, tendo contato com as atividades propostas por meio da observação.

A metodologia que dá base para este texto são estudos teóricos, e pesquisa de campo, como a prática pedagógica de estágio supervisionado. Ressalta-se que, o estágio supervisionado permite o estagiário ponderar e registrar tudo o que acontece no exercício docente, e coopera para ter uma visão crítica e reflexiva sobre os aspectos da sala de aula, tendo em vista a contribuição para o conhecimento e formação para o desempenho da prática futura.

Contudo, vale salientar que este trabalho permite trazer discussões e reflexões sobre os acontecimentos observados nos momentos efetivos do estágio. Nele obtivemos momentos relevantes para a formação e contribuição à docência observando e vivenciando práticas pedagógicas no terceiro ano do Ensino Fundamental, numa escola da rede municipal.

O tempo proporcionado em sala de aula possibilitou as estagiárias respectivas compreensões no ensino-aprendizagem, e oportunidade de aperfeiçoar novos conhecimentos, aproximação da realidade acerca o desempenho do educador. Assim sendo, o acadêmico em formação passa a ter um olhar mais amplo e crítico acerca o papel do educador frente ao processo de ensino-aprendizagem e passa a situar-se como sujeito intermediador na prática pedagógica.

## **Reflexões sobre o estágio supervisionado para a formação docente**

A Lei do nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, é a lei que atualmente tem por finalidade normatizar o estágio supervisionado de estudantes. Logo, em seu primeiro artigo ela prevê que, o estágio é:

(...) ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p.1).

Conforme esta Lei, ela visa garantir os direitos dos estagiários, assegurando medidas de orientação e proteção, mediante a prática pedagógica, essa por sua vez, tem por intenção preparar o educando a futura formação docente. Desta forma, em seu art. 3º e Inciso § 1º o estágio envolve as três esferas mediante ao acompanhamento; o estagiário, o professor orientador da instituição de ensino e o supervisor da parte concedente (BRASIL, 2008).

Dessa forma, ao aliar a teoria da prática, dá-se significado ao conhecimento de modo apropriado, mediante o que foi ministrado na teoria quanto na prática, que se integram de modo equilibrado, relacionando a aproximação dos alunos, dos conteúdos e metodologias aplicadas, principalmente contribuindo para com que os acadêmicos em formação obtenham olhar amplo, crítico e atento diante da realidade escolar.

Conseqüentemente, é imprescindível passar por esse preparo na formação educacional, abarcando o processo de ensino-aprendizagem e compreendendo de forma integral, como reflete o papel da educação básica, no ensino-aprendizagem em sala de aula.

## **Olhares sobre a experiência vivenciada durante a prática pedagógica**

No ambiente educacional, ou seja, na sala de aula o processo de ensino-aprendizagem não é algo que se constrói sozinho, ou de forma unilateral, apenas pelo educador ou suas estratégias e habilidades didáticas. Diante disso, ao observar foi perceptível que, o processo de aprendizagem é como uma pista de mão dupla, constituída de forma dialógica e explicativa, entre o professor e aluno. Assim sendo, é necessário que o educador seja claro ao explicar os conteúdos propostos, para que os alunos tenham participação e interesses, onde o educador encontram meios para indagar, provocar e instigar o aluno despertando curiosidade em si.

Dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto

ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.33).

Conforme o autor menciona, não se exclui da prática a ação explicativa dos conteúdos propostos, o educador enquanto fala deve envolver o aluno, instigando sua curiosidade, voltada para a construção e produção do conhecimento. Desse modo, ao propor atividades ao aluno, é preciso bem mais do que atividade pronta e impressa, é dar sentido para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com clareza a fim de incitá-los, é preciso refletir e buscar propostas sequencial e lógica, para que os alunos tenham uma compreensão clara e objetiva do que lhe é trabalhado.

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p.45).

Diante disso, ficam evidenciados que muitas são, as estratégias para fazer com que os alunos se esforcem, tenham interesses e compreendam os conteúdos e as atividades. E como educador, é bom considerar ou refletir sobre a prática pedagógica, criando possibilidades para que o aluno compreenda e receba o objeto de maneira apropriada, e assim tenha progresso na aprendizagem. Como diz Freire (1996), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Consequentemente, ao entrar em uma sala de aula, o professor tem que estar ciente que haverá indagações, curiosidade e que o mesmo deva despertar o senso crítico no aluno. Sendo assim, o papel do educador mediador é de muita importância para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, se faz necessário que o professor tenha um plano bem estruturado e/ou elaborado, dessa maneira, visando garantir um aprendizado significativo e eficaz. Assim sendo, é preciso que o educador estabeleça uma boa relação com os alunos, provocando-os para serem críticos, e nesse viés enfatiza-se que, a sala de aula é um espaço de construção de aprendizagem e, que não devem-se omitirem em fazer indagações.

Nessa lógica, pontua-se que a aprendizagem decorre de uma boa relação aluno-professor e vice-versa, relação de proximidade, empatia e de como esse é percebido, pois o bom educador faz toda diferença educacional, física e emocional do aluno.

Durante a etapa do estágio, fora perceptível, que os alunos não tinham muita interação com o conteúdo no ambiente educacional devido ao modo executado, pois, grande parte das leituras e escritas das atividades eram soltas e desconectadas, então, pouca era a relação com o cotidiano ou com algo que viesse a envolver os alunos. Dentro dessa ótica, vale ressaltar que, quando as crianças não têm uma interação com os conteúdos, isto pode ser desestimulantes, acarretando um distanciamento do que o professor pretende ensinar, com que os alunos vão aprender.

Nesse sentido, pontua-se que, a aprendizagem significativa se constitui por meio de conteúdos sequenciais e que possibilita uma aproximação à realidade do educando, propiciando uma relação constituinte com o conteúdo, de forma significativa. O “aprender, nessa perspectiva dialógica, é mais que uma relação de saber; é relação de existência de vida; aprender é uma modificação estrutural não do comportamento, mas da convivência” Maturana (1998).

Dessa forma, torna-se imprescindível considerar e refletir sobre essa relação dialógica, o pensar e o fazer, principalmente na prática docente, mesmo que o educador enfrente muitos obstáculos e desafios em sala de aula, por falta de interesse de alunos, comportamento inadequado e falta de respeito. Conforme Maturana é na relação existencial da vivência é que se dá a construção do desenvolvimento de aprendizado, e essa modifica toda a estrutura do aluno.

Nesta perspectiva, para aprender a aprender, é necessário à existência de uma relação concreta e dialógica, onde passa a serem construídas as experiências constituída a partir do envolvimento racional e emocional, principalmente dando-se início nas implicações familiares, ocasionando transformação do ser social e cultural em todas as dimensões, ou seja, por meio dessa vivência é que inicia-se o processo de construção de conhecimento e aprendizagem.

E para abranger melhor essa relação dialógica, Freire argumenta que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Desta forma, é importante o educador compreender essa prática dialógica e ter essa postura em suas aulas, tornando o aprendizado eficaz com maiores avanços em suas práticas pedagógicas. Desse modo acreditamos que poderá ser transformada a prática apática de alunos e seus comportamentos, mediante essa relação humanizada, pois desse modo, se sentirão mais seguros, terão mais equilíbrio emocional e físico, assim serão motivados e despertar curiosidades tornando-se mais sensíveis e mobilizados para a realidade social.

Para o educador tornar o espaço educacional agradável é um grande desafio, pois, muitos fatores ainda contribuem para o contrário, como: falta de diálogo entre os pares; falta de solidariedade na escola; respeito entre colegas e alunos; parceria e comprometimento das famílias. De tal modo, consideramos que, a família e a escola são pontos de partida para a formação social, visto que, quando esses primeiros espaços sociais, na qual a criança está inserida, compreende a sua real função, estas são capazes de complementar o trabalho da outra, sendo a família a base para propiciar a formação de caráter e relação dialógica, que por sua vez, refletirá diretamente dentro da escola, deste modo, contribuindo para o processo de formação de um cidadão íntegro perante a sociedade.

Sendo assim, a escola e a família em parceria de maneira integrada, desobstruir os obstáculos impertinentes no cotidiano educacional, contribuindo então para o processo de competências e desenvolvimento do aluno, meios que permite agregar saberes e fazeres mediante o ensino-aprendizagem, implicando na promoção de um conhecimento e aprendizado eficaz.

Deste modo, mediante a prática o acadêmico passa a ter um olhar crítico referente à realidade da educação básica, que permite o docente refletir, pesquisar e aprimorar seus conhecimentos, considerando todas essas dimensões. A partir desses resultados observados, ressaltamos que, o estágio supervisionado é um processo que possibilita um conhecimento mais próximo sobre o processo de ensino aprendizagem.

### **Construção de novos conhecimentos com a Observação e Regência**

Ao aliar a teoria e a prática se está diante de um papel importante que permite uma nova construção e formação de conhecimentos enquanto acadêmicos/as Por conseguinte, ao observar e realizar a regência permite conhecer e aprimorar-se com a prática em sala de aula.

Também, com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico- prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendermos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito

de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA, 2004, p. 34).

Com base na observação, nota-se que poucas crianças ainda não sabem ler e outras não tem domínio da escrita.... No terceiro ano da escola em que desenvolvemos o estágio sendo que, a leitura é fundamental para o desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Sabe-se que, cada aluno tem seu tempo e forma de aprender. Dessa forma, a educadora propõe atividades impressas de diferente fase de aprendizagem, pois alguns de seus alunos são considerados ainda como 1º ano a 2ºano, pois os mesmos não conseguiram acompanhar a aquisição de conhecimento, entre outros que não tiveram a base sendo levado diretamente para uma turma posterior. Desse modo, a regente local trabalha com cada criança os contextos conforme sua maturidade educacional alcançada, isto é, considerando o nível de aprendizado de cada aluno.

Diante desse contexto, é importante que haja intervenção de forma adequada e assim respeitar o tempo do aluno, pois, está previsto pelo sistema educacional. As crianças estão chegando cada vez mais cedo à escola e esse parece ter sido um fator que faz com que muitos alunos não conseguem acompanhar o conteúdo proposto de cada fase anual, tornando-os desinteressados e desmotivados, ocasionando prejuízo ao seu desenvolvimento de aprendizagem.

Entretanto, o educador como mediador, deve ter o olhar voltado para o aluno como sujeito ativo e valorizar os conhecimentos que o aluno traz consigo, para assim dar sentido ao desenvolvimento de uma nova construção de saberes e aprendizagem, sempre que necessário estimular e provocar o aluno, envolvendo-o de forma inusitada para que o mesmo tenha interesse em aprender.

Neste contexto, é importante que o educador planeje atividades que promovam o entrosamento entre as atividades e o professor-aluno, visando um ambiente propício para as crianças se sentir confortáveis e seguras.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas, (FREIRE, 1996, p. 96).

Consequentemente, essa construção do processo de ensino-aprendizagem, sempre será um desafio, tanto para o educador quanto para o educando, isto é, para superar esses

desafios de construção de saberes e ter um aprendizado com significado é imprescindível considerar seus saberes e conhecimentos no contexto formativo. A aprendizagem do aluno não se desenvolve de forma imediata ou automática, essa por sua vez, é dada de forma contínua, exigindo que o educador estimule e insira o aluno de maneira contextualizada.

Dentre tantos fatores mencionados, ressaltamos sobre a prática regente que implica em um processo de aquisição e construção de conhecimento na formação acadêmica. Durante esse processo de observação e regência, buscamos promover a apropriação de leitura e escrita, por intermédio da interpretação textual, sendo como propostas de recursos utilizados: música, parlendas, poesia, histórias, construção de texto livre, e atividades relacionadas aos conteúdos planejados, atividades que teve por finalidade instigar os alunos a participarem do conteúdo propostos, que buscou proporcionar aos alunos momentos de interação e participação, essa se deu por meio da leitura e envolvimento nas atividades decorridas.

Diante disso, fora perceptível no decorrer que, alguns alunos ainda não se apropriaram totalmente da aquisição de leitura e escrita, percebeu a necessidade de incluir esses alunos dentro de um todo nas atividades, proporcionando meios para que os mesmos pudessem avançar nas hipóteses, propiciando mediação e comprometimento precisos mediante as dificuldades específicas dos alunos com baixo desempenho e/ou nenhum, para que os mesmos pudessem avançar com naturalidade.

Parlendas, cantigas, músicas, poemas, quadrinhas etc. São textos que as crianças normalmente conhecem, gostam de cantar ou recitar, e memorizam com muita facilidade. Eles possibilitam avanços em suas hipóteses a respeito da língua escrita, e propiciam problemas para diferentes níveis de conhecimento. Você deve, também, cuidar para que os textos sejam adequados, próprios das brincadeiras de infância, divertidos e com um forte comprometimento lúdico. Uma vez memorizados, o trabalho com eles flui com muita naturalidade (LOPES, 2010, p. 5).

Diante disso, visamos proporcionar meios que criem gosto e participação dos alunos nas atividades na sala de aula, de forma integrada onde todos tiveram a oportunidade de envolver-se de forma prazerosa tendo contato com a leitura e escrita, por meio da criatividade de cada aluno.

Desse modo, o educando aprende a tomar nota do que lhe é proposto e começa a refletir e interagir na sala de aula, mediante as atividades proposta e começa a dar sentido ao aprendizado. Por conseguinte, no ambiente educacional, para tal desenvolvimento de aprendizagem, é de suma importância uma boa relação entre educador e aluno, visto que, nas

relações sociais decorre o aprendizado, na troca de informações e ideias, bem como a socialização.

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra na prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes (...) (FREIRE, 2009, p. 110).

Portanto, é importante o acadêmico ter proximidade com a prática pedagógica, desta forma, percebem os desafios e obstáculos presentes na educação, principalmente no ensino-aprendizagem. Assim sendo, faz com que reflita acerca da prática, sendo que a sala de aula é o lugar que desencadeará seu processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos da práxis pedagógicas, prática inseparável do processo de formação docente. Desta forma, o estágio supervisionado visa segundo Pimenta “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar” (PIMENTA, 2012, p. 13).

## CONCLUSÃO

Em síntese, pode-se refletir que o estágio supervisionado é de suma importância para a formação docente, uma vez que proporciona ao licenciando aliar teoria e prática simultaneamente, e aproximação da prática pedagógica, deste modo, possibilita o licenciando refletir sobre a importância do professor no processo de ensino-aprendizado e, reconhecendo o educando como sujeito ativo e participativo na construção do conhecimento.

Por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula, é evidente que é necessário a interação de professor-aluno, estabelecendo diálogo e uma relação harmoniosa e de respeito. Nesse sentido, ressalta-se que, quando há uma relação agradável entre professor-aluno, essa por sua vez, refletirá diretamente no processo de ensino e aprendizado da criança, dessa forma, tornando um ambiente propício para aprendizagens mais significativas.

Por conseguinte, o educador, atualmente enfrenta vários desafios advindos de vários segmentos sendo em alguns casos, a falta de participação da família no processo de ensino-aprendizado, e por outro lado, do sistema da educação básica, que por sua vez, cobra do professor um ensino de qualidade, no entanto, não fornece um aparato para que isto ocorra de fato, visto que o “ser professor” não se restringe apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também, envolve questões burocráticas que a Secretaria de Educação exige.



Nesta direção, visto que as crianças estão sendo inseridas cada vez mais cedo no âmbito escolar, as cobranças da Secretaria de Educação são que as crianças saiam alfabetizadas do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo assim, o professor sente-se pressionado em ensinar leitura, escrita e as quatro operações de matemática neste tempo previsto, pois, devido as fases maturacionais, algumas crianças não conseguem receber e nem se apropriar dos conteúdos delimitado mediante o sistema educacional.

Todavia, ao se deparar com essa imaturidade do aluno, o professor se desgasta fisicamente e psicologicamente para ensinar e propor meios para com que esse aluno se desenvolva, e ainda assim ocorre algum revés, pois não há como levar em consideração o tempo de cada criança, visto que o educador precisa atender às demandas do sistema educacional.

Portanto, o estágio proporcionou contribuições relevantes e fundamentais frente à formação docente, momentos propícios que servirão de base, voltado para um olhar crítico referente à prática pedagógica, pois, houve momentos conflituosos perante os planejamentos, despertando nas acadêmicas análises e pesquisas críticas. Por fim, todos os acontecimentos proporcionaram contribuições e reflexões acerca os aspectos profissionais do educador, além de nos permitir uma relação e aproximação da realidade pedagógica, e principalmente compreender sobre o desenvolvimento de ensino-aprendizagem aluno e educador.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em PDF.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. Disponível em PDF.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009. Disponível em PDF.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.788 de setembro de 2008**. Dispõe sobre estágio de estudantes. Disponível no site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm). Acesso em: 15/04/2019.

LOPES, Janine Ramos *et al.* **Caderno do educador: alfabetização e letramento 1**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Programa Escola Ativa)

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. Disponível em PDF.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Mara Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em PDF.

PIMENTA, S. G.; **O estágio na formação de Professores**: Unidade teoria e prática? 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

**1.19. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA:  
CONCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DO 3º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL<sup>18</sup>**

Amanda Vieira Gomes  
GT - 07

**RESUMO:** O ato de avaliar é parte integrante do processo de ensino aprendizagem, tendo várias formas de exercê-lo dentro de sala de aula, que modifica de acordo com o trabalho do professor, temos a avaliação classificatória que julga o aluno pelo pontuação de suas provas e trabalhos, classificando como bons ou ruins, e a avaliação mediadora que busca entender a realidade do aluno, suas experiências e conhecimentos prévios para começar a planejar a aula. Com a sapiência das duas vertentes da avaliação, buscamos compreender essas duas concepções para então realizar a pesquisa a campo, com o objetivo de conhecer a concepção de avaliação para o ensino de geografia da professora e suas formas de aplicação em sala de aula, e verificar qual sua relação com a matéria, visto que muitos professores desprezam a matéria de geografia por taxar com disciplina secundário e de pouca importância. Foram utilizados para fundamentação da pesquisa autores como Carvalho, Fonseca, Freire, Gil, Hofmann, Lakatos, Luckesi, Oleques, Perrenoud e Luckesi. Utilizamos a pesquisa bibliográfica como base teórica e metodológica, a pesquisa de campo com o instrumento de coleta de dados a entrevista. Com a entrevista percebemos que de fato a matéria é desprezada pela professora e que ela não avalia os alunos cotidianamente e sim espera a aplicação da prova bimestral para saber se os alunos aprenderam ou não os conteúdos aplicados, o que remete a utilização da avaliação classificatória, entender como ocorre em a avaliação em sala de aula é essencial para a construção das práticas pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação; Geografia; Mediadora; Classificatória; Aprendizagem.

**ABSTRACT:** The act of evaluating is an integral part of the process of teaching learning, having several ways of exercising it within the classroom, which modifies according to the work of the teacher, we have the classification evaluation that judges the student by the punctuation of their tests and classifying as good or bad, and mediating evaluation that seeks to understand the student's reality, his / her experiences and previous knowledge to begin to plan the lesson. With the wisdom of the two aspects of the evaluation, we sought to understand these two conceptions and then carry out the field research, with the objective of knowing the evaluation conception for the teaching of geography of the teacher and its forms of application in the classroom, and verify what is its relation to matter, since many teachers despise the subject of geography by taxing with secondary discipline and of little importance.

---

<sup>18</sup> Artigo apresentado à Faculdade Porto Velho como requisito de avaliação da disciplina Atividade Integradora.

Authors such as Carvalho, Fonseca, Freire, Gil, Hofmann, Lakatos, Luckesi, Oleques, Perrenoud and Luckesi were used as basis for the research. We used bibliographical research as a theoretical and methodological basis, the field research with the instrument of data collection the interview. With the interview we realized that in fact the subject is despised by the teacher and that she does not evaluate the students on a daily basis but rather waits for the application of the bimonthly test to know if the students learned or not the applied contents, which refers to the use of the classificatory evaluation, understanding how it occurs in classroom assessment is essential for the construction of pedagogical practices.

**KEYWORDS:** Evaluation; Geography; Mediatix; Classificatory; Learning.

## **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa se realizou-se em uma turma de 3º ano no turno vespertino, com a professora regente “Arlete”, na escola municipal de ensino fundamental Flor de Lótus. Foram estudados anteriormente os tipos de avaliações existem no âmbito escolar com base teórica para pesquisa, para posteriormente conhecer qual a concepção de avaliação para o ensino de geografia da professora entrevistada.

Com o objetivo de conhecer a concepção de avaliação para o ensino de geografia da professora, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de aprofundar e fundamentar o tema, com caráter qualitativo e a pesquisa em campo com a entrevista para coleta de dados.

O ensino fundamental do primeiro e segundo ciclo é composto por 7 (sete) disciplinas, sendo elas, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física, porém em muitas escolas e por muitos professores, as matérias de Língua Portuguesa e Matemática ganham um papel de destaque, sendo praticamente desprezada as outras disciplinas, que são lecionadas somente para obtenção de nota obrigatoriamente, e com a intenção de observar e demonstrar a importância especificamente da disciplina de geografia na vida escolar dos alunos.

### **1 Relação entre teoria pedagógica e a concepção de avaliação**

Através das tendências pedagógicas adeptas pelo docente, ele irá escolher o tipo de avaliação para ser usado em sala de aula, a diversas tendências, porém apenas três tipos de

avaliação, porém o professor pode se adequar a qual ele trabalha melhor e analisar também o perfil da sua sala para então trabalhar com ela.

Para Oleques (2009):

Antes mesmo de aplicar uma avaliação, seja ela quantitativa ou qualitativa, é necessário que os professores reflitam sobre as seguintes indagações: que problema(s) o aluno está enfrentando em relação aos conteúdos? Por que não consegui chegar ao resultado esperado? A metodologia de trabalho está realmente ajudando o aluno a aprender?

É necessário a análise da realidade que os alunos se encontram, analisar o que sabem o que não sabem, porém não é assim que acontece com todos os educadores, pois dependendo da tendência e avaliação utilizada, esse pré-avaliação não vai acontecer.

Concordando com a preposição acima Hamze diz (2007, p.1):

A avaliação, dessa forma, tem uma função prognóstica que avalia os conhecimentos prévios dos alunos, considerada a avaliação de entrada, avaliação de input; uma função diagnóstica, do dia a dia, a fim de verificar quem absorveu todos os conhecimentos e adquiriu as habilidades previstas nos objetivos estabelecidos.

Conforme o professor se aprofunda no conhecimento das diversas correntes pedagógicas, entende suas variáveis e tem sua concepção de mundo ele com toda sua bagagem de conhecimento e ações conforme a tendência selecionada o professor leva isso para a sala de aula, afim de transmitir o conhecimento conforme prática utilizada.

### **1.1 Avaliação classificatória**

Um dos métodos avaliativo mais usados e mais antigos é a avaliação classificatória, o famoso tradicional, conhecida também como pedagogia do exame, a qual avalia o aluno através dos seus erros e acertos no momento da prova bimestral, a partir desta avaliação que o professor irá verificar se o aluno aprendeu ou não, levando sempre em consideração os erros e não os acertos.

De acordo com Perrenoud (2007, p.11):

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Através deste tipo de avaliação os professores classificam os alunos em inteligentes e burros, não no contexto generalizado, mas há uma distinção dos que aprende com mais facilidade e os que tem dificuldades, em alguns casos os inteligentes são mais elogiados e os que tem dificuldade são deixados de lado e dependendo do professor eles não recebem a atenção necessário e acabam se desmotivando a estudar e querer aprender.

Conforme Luckesi (2003, p. 16):

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

Por vim de vários séculos sendo o método mais eficaz tornou-se tradicional, e por alguns educadores o método mais eficaz de aprendizagem do aluno usado até hoje, pois não dão voz ao aluno e não consideram sua bagagem de conhecimento anterior e o professor é um ditador do conhecimento, por esse motivo a hierarquia do professor como único detentor do conhecimento foi instalada.

De acordo com Luckesi (2002, p.35):

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outras a estagnação ou a evasão dos meios do saber, mante-se assim a distribuição social.

Mais uma vez a hierarquia é instalada, pois quem tem maior acesso ao conhecimento ou mais facilidade de aprendizagem se desenvolve melhor e tem melhores oportunidades na vida. A evasão também acontece em decorrência dessa classificação, porque muitos se desmotivam por não aprender com os métodos utilizados pelos professores.

## **1.2 Avaliação mediadora**

A avaliação mediadora baseia-se na aproximação no diálogo entre professor e aluno, onde as práticas do ensino podem ser repensadas e modificadas no decorrer do ano letivo.

Neste tipo de avaliação, possibilita ao educando a construir seus conhecimentos a partir das suas vivências, e no seu momento próprio de reflexão, sem cobranças, porém com incentivos e utilizando métodos que possam desafiar o aluno de uma forma que ele possa melhorar seu aprendizado através do seu esforço.

Na avaliação de aprendizagem o processo é contínuo, o professor se apropria de ferramentas de intervenção com objetivo de auxiliar seus alunos a internalizar o conteúdo aplicado em sala de aula.

Conforme Hoffman (2000, p.71):

Não se trata de considerar a avaliação como uma fórmula mágica, ou seja, de se imaginar a possibilidade de uma avaliação mediadora por si só, impulsionadora de saltos mecânico de um nível de conhecimento a outro.

A sapiência é construída e fixada, o aprendizado acontece diferente do decorado, que com o tempo se perde. Ela ainda possibilita ao professor investigar, mediar e perceber pontos de vistas para construir seu conhecimento.

De acordo com Hoffman (2000, p.71):

É preciso analisar, em profundidade, o sentido de correção de trabalhos, pelos professores. Percebe, sem dúvida, o atrelamento da ação corretiva à avaliação classificatória e sentenciava. Em outras palavras, corrige-se para dar notas, e, nesta correção, sucedem-se as interrogações, as reprimendas em vermelho, as apreciações e orientações genéricas ao estudante.

As correções de provas, trabalhos dos alunos, praticados por muitos professores, em muitos casos desmotivam os alunos, principalmente quando as correções são feitas de forma abrupta s, autoritárias. Alguns professores não valorizam os acertos e focam somente nos erros e acaba por punir o aluno em todas as circunstâncias prejudicando muito o desenvolvimento do discente.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para realização da pesquisa deste artigo foram utilizados procedimentos metodológicos para a coleta de dados, com o intuito de estudar o tema e fundamentar o presente trabalho foi utilizado a pesquisa bibliográfica que conforme Fonseca (2002, p.31):

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Com a intenção de verificar como ocorre a avaliação da disciplina de geografia na sala de aula atualmente, utilizarei a pesquisa de campo que segundo Gil (2002, p.53) “no estudo de

campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”.

E para mensurar a qualidade dos métodos avaliativos, será utilizada a pesquisa qualitativa que segundo Lakatos (2011, p.269) “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano.” Ou seja, analisar todas as vertentes que permeia a avaliação de geografia e em qual método utilizada para aplicação da mesma.

E para realizar a coleta de dados utilizei a entrevista, em concordância com Ludke (1986, p.34) “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.”

Com isso realizei a pesquisa na escola municipal de ensino fundamental Flor de Lótus, na turma de 3º ano no período vespertino, com a professora Arlete.

Por questões de ética e segurança o nome do entrevistado será mantido em segredo, sendo substituído por outros codinomes.

### **3 Apresentação e discussão dos resultados**

Perguntou-se a professora: “Qual sua relação com a matéria de Geografia?”.

A professora respondeu o seguinte: “não considero de maior importância, mas é aplicada de segundo plano, realmente quando dá.

A resposta da professora remete afirmação de Carvalho (2004, p.23), segundo o autor a geografia é “tradicionalmente considerada de segundo escalão, rotulada no rol das matérias decorativas, vista como a prima pobre da história”.

Visto que há muito tempo a disciplina é vista desta forma, alinhada ao ensino tradicional, muitos professores optam por focar nas matérias consideradas essenciais como Língua Portuguesa e Matemática, desta forma desprezando as outras matérias, não somente Geografia, mas também História, Ciências e Arte.

É importante, ressaltar que é possível através desta disciplina, saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre sua cidade como exemplo, e a partir dele trabalhar outras questões



que desenvolvam sua criticidade e desenvolvimento da sua visão sobre o mundo ao seu redor, usar o cotidiano para trabalhar as habilidades e competências que a matéria propõe.

Segundo Freire (2001, p.33):

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? (Freire, 2001, p. 33).

Ao ser perguntada sobre a influência perceptível desta disciplina na vida dos alunos. A professora respondeu do seguinte modo: “Eu acho que não influência muito, já é difícil eles aprenderem a ler e escrever. ”

Conforme informado acima, a pesquisa foi realizada em uma turma de 3º ano, e de acordo com o RESOLUÇÃO Nº12, DE 6 DE SETEMBRO DE 2017 “a meta de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do ensino fundamental, estabelecida no Plano Nacional de Educação.

Contudo, na sala pesquisada de 28 alunos, 5 sabem ler e interpretar pequenos textos, e 4 leem palavras simples, alguns sabem escrever porém não sabem ler, e ainda tem uns que não leem e nem escrevem, especificamente nesta sala a professora passa atividades complementares em um caderno separado com atividades que auxiliam na escrita e leitura de alguns alunos, o que demanda tempo para escrita das tarefas, que é feita manualmente pela regente durante o tempo que os alunos copiam as atividades no quadro. Com isso abre-se a discussão, como oferecer um gama de conteúdos mais elaborados para alunos que não sabem ler pequenos textos?

Porém com um outro olhar, sabemos que há possibilidade de a matéria de geografia ser aplicada de forma interdisciplinar, o que descarta a possibilidade de desprezá-la para dar importância à outras. E a diversos recursos que possibilitam o desenvolvimento de diversas habilidades e competências, como exemplo a maquete, o aluno precisa de planejamento, organização, criatividade, necessita de pesquisa e outros, e com a elaboração da maquete o aluno poderá ver o conhecimento internalizado, exposto externamente e a partir da maquete ele ainda poderá compartilhar com seus colegas os saberes adquiridos.

Atualmente, estamos imersos em diversos recursos que podem ser usados em sala de aula, com poucos itens que não trarão quase nem um custo o docente pode dar uma aula produzida partindo do abstrato para o concreto.

A geografia como disciplina escolar possibilita o professor e o aluno ampliarem a qualidade de suas representações sociais

A geografia não acontece somente nos livros didáticos, a criança nasce tendo que aprender a ler o mundo, a se identificar no espaço-mundo e nas diversas características contidas nele, é necessário a aplicação de temáticas como o relevo, leitura cartográfica, porém é necessário proporcionar as crianças a criticidade e conhecimento do mundo a sua volta e como suas atitudes refletem nele.

A educação padece de qualidade de ensino, com isso, quando a matéria não é devidamente aplicada, tiramos a oportunidade de a criança aprender e desenvolver sua leitura do mundo de forma crítica.

Ao ser perguntada sobre como é feita a avaliação da disciplina de geografia a professora respondeu que “a avaliação é feita como qualquer outra matéria, com atividades, trabalhos e avaliações, normal, porém é menos relevante do que as outras matérias como Português e Matemática, não tem tanta prioridade assim”.

A resposta remete a concepção classificatória que conforme a LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 na SEÇÃO III, Art. 32, §2º “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.”

Em seguida perguntou-se a professora quais são os instrumentos de avaliação utilizados por ela no ensino de geografia e em qual momento é realizada a avaliação?

A professora disse utilizar “atividades no quadro, eles copiam e responde no caderno, eu sempre leio as questões, respondo com eles e depois eles transcrevem.”

Visto que a discente não citou nem uma forma inovadora da aplicação de sua aula, vimos que a mesma em todas as vertentes tem uma posição tradicional, que segundo LUCKESI (2003, p.16): “tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, nos quais, os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado”.

Com o intuito de decorar a aula para obter bons resultados nas provas bimestrais, a professora não possibilita que os alunos tentem sozinhos responder as questões propostas,

pois a mesma responde as questões e pede para os alunos somente copiarem e aprenderem a partir das explicações e respostas no quadro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação está presente no cotidiano de todos, porém adquire diferentes formas para cada situação. No ambiente escolar reúne elementos relacionados aos conteúdos, aspectos culturais e na leitura do mundo, esse processo pode ser tanto positivo ou negativo dependendo do método usado pelo profissional.

Os instrumentos de avaliação devem ser bem elaborados para conseguir sucesso no ensino-aprendizagem. Os critérios de avaliação elaborados durante o planejamento ou do plano de aula do professor é entendido como elementos orientados para a prática de ensino pois devem estar ligados aos objetivos dos conteúdos propostos.

Com o objetivo de conhecer a concepção de avaliação para o ensino de geografia da professora. Percebe-se que a concepção de mundo que o docente tem e a tendência pedagógica na qual ele é adepto, influência na sua forma de lecionar e consequentemente avaliar, pois ensino é um processo, com início, meio e fim, ou seja, a forma que os alunos aprendem precisa condizer com o tipo de avaliação que será executada, e a forma da aplicação da aula influência na visão e na construção das concepções dos alunos do mundo.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Fim de século: a escola e a geografia**. 2. ed. - Ijuí: Unijuí, 2004.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.
- GIL, Antônio Calos. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- HOFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 28ª ed. revista, 2000.
- LAKATOS, Eva Maria e Marconi, Marina de Andrade. **Metodologia científica** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2011.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

OLEQUES, Rose Carla Mendes. **Avaliação da aprendizagem escolar: o papel da avaliação e sua utilização pelo professor na sala de aula.** Maio 2009. Disponível em: [www.partes.com.br/educacao/avaliacaoaprendizagem.asp](http://www.partes.com.br/educacao/avaliacaoaprendizagem.asp). Acesso em 14 de maio de 2018.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais Geografia.** Curitiba: SEED, 2008. Disponível em internet. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>. Acesso em 02 de junho de 2018

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RESOLUÇÃO N°12, DE 6 DE SETEMBRO DE 2017- Disponível em internet. [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/resolucao\\_12\\_06092017.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/resolucao_12_06092017.pdf). Acesso em 02 de junho de 2018.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LEI N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Disponível em internet. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 11 de junho de 2018.

**1.20. METODOLOGIA ALTERNATIVA: GINQUÍMICA- RELEMBRANDO LIGAÇÕES QUÍMICAS E GEOMETRIA MOLECULAR COM ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA NA CIDADE DE JI-PARANÁ**

Stephanie Jedoz

Alice Cristina S.L. Melo

Idielly Sliva Toledo

GT- 07

**Resumo:** O estudo sobre metodologias alternativas têm sido muito difundido no processo ensino-aprendizagem, diante disso buscou-se como tal metodologia o uso de jogos, unindo-os em uma gincana, com o tema Ginquímica, abrangendo os conteúdos ligações químicas e geometria molecular de forma que facilitou o entendimento, estimulou e motivou os alunos. Assim, elaborou-se uma mapa mental, resumindo o conteúdo e após aplicou a Ginquímica. A mesma tinha quatro jogos, sendo eles a montagem de um mapa conceitual, cruzadinha, caça palavras e perguntas e repostas com cartas. A aplicação da gincana foi realizada com as turmas de 1º anos dos cursos técnicos do IFRO. Após a aplicação da Ginquímica percebeu-se que os alunos utilizaram o conhecimento obtido e se sentiram motivados a continuar aprendendo Química. Assim, comprovou-se que o jogo além de ensinar é uma forma de lazer válida e atraente aos olhos dos discentes, promovendo interação entre os alunos e o conteúdo. Constatou-se que metodologias alternativas auxiliam no desenvolvimento e na formação dos alunos em todas as fases, de modo que o processo ensino-aprendizagem ocorra satisfatoriamente para os discentes.

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que os professores apresentam um papel muito importante na formação de alunos como cidadãos, contribuindo positivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. LESSARD e TARDIF declaram que essa ação pedagógica, no entanto:

[...] exige... uma certa participação dos alunos e, de algum modo, seu “consentimento” [...] sua motivação. [...] Ensinar é lidar com um “objeto humano” [...] Essa participação dos alunos está no centro das ‘estratégias’ de motivação que empenham boa parte dos alunos. [...] O protagonismo entre o professor e os alunos é resultado de um processo interativo e investigativo, pois [...] o trabalho com uma coletividade tem a consequência de transformar. (2005)

Dessa forma, o projeto Ginquímica realizado teve como objetivo revisar teoricamente os conteúdos ligações químicas e geometria molecular de forma que facilitasse o entendimento de tais conteúdos, estimulando e motivando o aluno. Para tal objetivo propôs

uma gincana química e a elaboração de um mapa conceitual do conteúdo abordado, e por fim aplicou-se metodologias alternativas, como o jogo e a gincana.

Para a aplicação da gincana escolheu-se todas as turmas de 1º anos dos cursos técnicos do IFRO, não havendo nenhum critério específico, mas sim apenas a revisão do conteúdo.

Nota-se que várias pesquisas mostram que os estudantes apresentam dificuldades para compreender os diferentes níveis de representações em química. Ben-Zvi et al. (1987) descreve que os estudantes apresentam dificuldades com as representações submicroscópica e simbólica porque são invisíveis e abstratas, e o pensamento deles é elaborado sobre a informação sensorial. Além disso, conforme assinala Gillespie (1997, p. 484), “os estudantes não conseguem estabelecer relações apropriadas entre o nível macro e o submicroscópico”. Segundo Gibin e Ferreira (2003) “é relevante para o ensino de química investigar as dificuldades apresentadas pelos alunos assim é possível propor metodologias de ensino adequadas que promovam sua evolução”.

Buscando tal objetivo adotou-se como método a gincana, conforme Pezzini (2011) apresenta que “um jogo flexível, que promove a interação e a educação ao reunir tantas brincadeiras e jogos, e permitir moldá-las de acordo com os objetivos, é, de fato, uma forma de lazer válida, livre e atraente.”

Na realização da gincana adotou-se como estratégia o jogo pois este engloba diversos detalhes, conforme afirma Freire (2002, p. 87) o jogo “é uma das atividades mais educativas... ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco”. Pezzini (2011) complementa sua importância quando declara que:

“As atividades lúdicas, em especial as brincadeiras e jogos, usadas como fonte de aprendizagem articulam a construção do conhecimento ou, a ponte que levará a ele. O aluno aprende através da alegria, do prazer, de bons relacionamentos com colegas, com os professores, com a escola e com a família. Neste sentido, o jogo e a brincadeira são instrumentos importantes que possibilitam o aprendizado.”

Outro ponto importante que Freire (2002, p.83), decorre é que “o jogo ajuda a não deixar esquecer o que foi aprendido, faz a manutenção do que foi aprendido, aperfeiçoa o que foi aprendido, vai fazer com que o jogador se prepare para os novos desafios”.

Na visão de Fátima Alves (2005, p. 52):

“O jogo é uma atividade natural do ser humano, através dele o indivíduo se envolve na atividade, com seu sentimento e emoção através da ação produzida e explorada. O jogo integra os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais dentro de uma mesma atividade.”

Sabe-se que brincar envolve diversos sentimentos, vontade, inspiração, movimentos e ludicidade. Para isso o professor necessita entender a importância das brincadeiras no contexto escolar.

Segundo Cunha (1997, p.17), “O primeiro passo para as grandes realizações é um *insighth*, um sentimento, uma forte sensação de interesse”. O interesse só surge conforme Pezzini (2011) declara: “a partir do estímulo e tal estímulo deve ser proporcionado pelos pais e pelos professores, focado em objetivos que podem ser de diversas ordens, podendo ser por meio de brincadeiras e jogos.”

Assim, Pinto (1997, p.12) afirma: “não há aprendizado sem atividade intelectual e sem prazer”. Portanto, o jogo e a brincadeira, através da ludicidade, tem o poder de oportunizar o fazer e o prazer, por sua vez, oportunizará a aprendizagem. Conforme Pezzini (2011) afirma o professor “deve mediar tais possibilidades com seus alunos, de maneira efetiva, durante ou fora da aula, no tempo de lazer na escola... a brincadeira e o jogo são práticas que auxiliam o desenvolvimento e a formação” em todas as fases. Desta forma, a união da gincana com o jogo contribui para um processo de ensino-aprendizagem satisfatório para os alunos, ajudando-os na sua formação.

## **METODOLOGIA**

Inicialmente realizou uma revisão de todo o conteúdo estudado por meio de dois mapas conceituais, com os temas centrais Ligações Químicas e Geometria Molecular. A mesma apresentou como duração 2 aulas de 50 minutos, em cada uma das 6 turmas. Elaborou-se o mapa no quadro branco juntamente com os alunos, fazendo perguntas e esclarecendo dúvidas.

Em seguida aplicou-se a gincana, apresentando a mesma duração que as aulas ministradas. Tal gincana foi dividida em 5 momentos. No primeiro momento explicou-se como seria realizada e as instruções. Assim a turma foi dividida aleatoriamente em 3 grupos e os alunos receberam fitas de *tnt*, cada grupo apresentou uma cor: amarelo, verde e vermelho.

A gincana foi dividida em 4 jogos, ambos apresentando pontuação alta para despertar o interesse dos alunos:

- 1°. Montou um mapa conceitual, o grupo que terminou primeiro contabilizou 100 pontos;
- 2°. Foi uma cruzadinha composta por 23 palavras, ganhou 230 pontos o grupo que terminou primeiro e o restante contabilizou conforme a quantidade de palavras acertadas;
- 3°. Foi o caça palavras, com a pontuação igual ao da cruzadinha;
- 4°. Por fim o jogo das cartas, cada grupo sorteou uma carta e a resposta se encontrava dentro da caixa, todas as equipes responderam e contabilizaram a pontuação conforme o grau de dificuldade.

## RESULTADOS

Constatou que os jogos envolviam: agilidade, pensamento rápido, raciocínio e o conhecimento já abordado nas aulas. Diante da ideia apresentada aos discentes, percebeu-se que os mesmos se interessaram pelos jogos, que já conheciam a cruzadinha, o caça-palavras e o mapa conceitual, por meio de um diálogo antes da gincana.

Após a aplicação da gincana notou-se como os alunos se sentiram motivados, interessados e muito participativos.

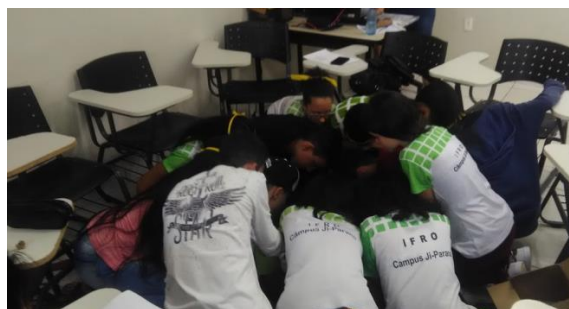
Algumas etapas da gincana seguem nas imagens de 1 a 5.

**Imagem 1:** Durante a gincana. FONTE: Própria.



**Imagem 2:** Momento no início da gincana. FONTE: Própria.





**Imagem 2:** Montando o mapa conceitual. FONTE: Própria.



**Imagem 3:** Resolvendo a cruzadinha. FONTE: Própria.



**Imagem 5:** Time Vermelho. FONTE: Própria.



**Imagem 6:** Time Verde. FONTE: Própria.



**Imagem 7:** Time Amarelo. FONTE: Própria.



Por fim, calculou-se as pontuações obtidas pelas turmas dos respectivos cursos técnicos: florestas, informática e química, conforme mostra a tabela 1.

**Tabela 1:** Resultado do desempenho da gincana pela pontuação. FONTE: Própria.

TURMAS	VERMELHA	VERDE	AMARELA	TOTAL
FLORESTAS	1000	900	950	2850
INFORMÁTICA	1120	930	980	3030
QUÍMICA	1020	975	1080	3075

Percebeu-se que a turma de Química teve maior pontuação ao longo da gincana, já o contrário houve com a turma de Florestas, talvez pelo maior número de alunos, assim a quantidade de participantes em cada grupo era maior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ministrar as aulas de revisão constatou-se na prática qual é o papel do professor, sendo ele é o intermediador do conhecimento entre os alunos, de modo que facilite a aprendizagem, auxilie a ter mais conhecimento e contribuir para uma sociedade pensante e crítica. Atentou-se também que a profissão apresenta suas divergências, há também vantagens e desvantagens, notando que o professor está sobre diversas situações, pode ter uma aula tranquila, como pode ter uma aula atribulada, com muitas conversas, assim como terá alunos participativos, como alunos que quase não participam, além de turmas cheias e turmas vazias.

Ao longo da aplicação do projeto da Ginquímica percebeu-se que os alunos utilizaram o conhecimento obtido, praticaram o conteúdo e diante dos jogos se sentiram motivados a continuar aprendendo Química, sendo aplicado de modo satisfatório. Comprovou-se que o jogo é uma atividade muito educativa, que além de ensinar é uma forma de lazer válida e atraente aos olhos dos discentes, promovendo interação entre os mesmos e o conteúdo. Por fim, compreendeu-se que os jogos, a gincana são práticas que auxiliam no desenvolvimento e na formação dos alunos em todas as fases, de modo que o processo ensino-aprendizagem ocorra satisfatoriamente perante os discentes.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. Rio de Janeiro: Wak, 2005.
- DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. Rio de Janeiro: Scipione, 2002.
- GIBIN, G. B.; FERREIRA, L. H. Avaliação dos Estudantes sobre o Uso de Imagens como Recurso Auxiliar no Ensino de Conceitos Químicos. *Química Nova Na Escola*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p.19-26, fev. 2013.
- LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005. Tradução de: João Batista Kreuch.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. Editora Cortez. São Paulo – 1994.
- PEZZINI, Elen Carmen. *GINCANAS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E LÚDICA NO ESPAÇO ESCOLAR*. Pranchita. 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, José Rizzo. Corpo movimento e educação: o desafio da criança e adolescentes deficientes sociais. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

## 1.21. TECNOLOGIA A FAVOR DO ENSINO: TWITTER EM SALA DE AULA

Salete Souza dos Santos

Célia Maria Perez Galvão

GT - 07

**Resumo:** O crescente avanço tecnológico das últimas décadas possibilitou a educação utilizar de recursos tecnológicos voltados ao ensino, a Internet, por exemplo, é uma possível ferramenta didática que modifica o atual modelo educacional, onde o educador não é mais o dono de toda a saber, os estudantes agora podem ter várias informações com apenas um clique em qualquer aparelho ligado a grande rede. As inovações tecnológicas permeiam diversos ambientes da existência humana, exercendo o papel de objeto criado para auxiliar a sociedade em suas tarefas, assim, a humanidade está cada vez mais dependente de uma tecnologia que evolui a cada dia, e passam a ser inclusos no processo ensino-aprendizagem a fim de facilitar e de forma a ajudar os profissionais da educação, não se trata aqui de um processo de substituição e sim de complementação para que os educadores e estudantes tenham benefícios quanto às novas formas de metodologia de estudo, por exemplo, o uso do Twitter utilizado como um instrumento pedagógico, que possibilita o estudo em grupo, a troca de conhecimento e aprendizagem participativa e significativa. Nesta perspectiva o objetivo deste trabalho é fazer uma flexão sobre como os educadores podem utilizar o Twitter uma ferramenta educacional na sala de aula. Para realizar este estudo realizamos o estudo bibliográfico, no qual embasamos em livros e artigos que abordam a temática, cujos autores principais são; MORAN COSTAS & MASETTO (2007), LORENZO (2013), KENSKI (2004), SCARABOTTO & TORRES (2011), e VASCONCELO (2007).

**Palavras chaves:** Educação. Twitter. Ensino-aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

No contexto atual o indivíduo está inserido em todos os meios tecnológicos e as redes sociais fazem parte da rotina de milhares deles por todo mundo e não é diferente com os jovens, adolescentes e crianças no âmbito educacional, contudo elas estão cada vez mais inseridas na educação como recurso extra para o processo de ensino e de aprendizagem, e para que isso aconteça de forma consistente faz-se necessário o uso das TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação e principalmente de educadores preparados para trabalhar e utilizar a tecnologia a favor do ensino.

Uma rede social é definida em um conjunto de dois elementos: “atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)”, (Wasserman, 1994, Degenne 1999). Atualmente é comum que os estudantes utilizam algum tipo de dispositivo no ambiente escolar, como: notebooks, tablets, celulares, entre outros. Por

isso, a ideia é utilizar-se dessas tecnologias como meio de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, no cotidiano da escola para trabalhos, aulas esportivas e lúdicas (com crianças do ensino fundamental I, II e toda trajetória do ensino), atividades internas e externas, fazendo com que os alunos mantenham conexões entre eles e relacione com outras pessoas para ampliarem seus conhecimentos (socialização). As tecnologias foram e são criadas constantemente e, portanto, estão disponíveis para serem utilizadas, contribuindo para que os docentes e alunos possam compreender e entender os diversos processos que os ajudam a ter melhor desempenho escolar, como é o caso das redes sociais e sites, que o ajudam no compartilhamento e distribuição de conhecimento. São várias atividades que poderão ser desenvolvidas por meio do uso das Tecnologias de Informação e comunicação - TICs em redes sociais, propondo discussões na web, e troca de informações usando chat, blogs e/ou redes sociais como é o caso do Twitter.

As tecnologias (redes sociais) possibilitam que os indivíduos se comuniquem uns com os outros em todo lugar do mundo, havendo interação e diálogo sem nenhuma dificuldade, por isso tem havido uma ampliação do seu uso para pensar a educação em uma perspectiva inovadora, comprometida com a produção do conhecimento, com a compreensão, a criação, a transformação e, com um novo olhar para os alunos, mais ativos, participativos, coautores e produtores de conhecimento e de cultura, para que assim aja uma aprendizagem mais significativa e produtiva para todos, tanto o estudante quanto o educador.

Conforme Rangel (2007), as redes sociais,

Estão estabelecidas também enquanto interações entre seus membros. Estas interações se caracterizam, além dos vínculos, da comunicação e das relações, pela organização ao redor do fazer, de estruturar o tempo e o modo como este se utiliza. Assim, as relações sociais permitem dar sentido às vidas das pessoas que nelas participam, favorecendo a construção de suas identidades, propiciando a sensação de que estão ali para alguém, que tem os recursos necessários para dar conta de diversas tarefas e dar suporte social. Desta forma, promovem o sentido a suas ações e práticas de cuidado social e autocuidado. (RANGEL, 2007).

Nesse sentido as redes sociais em uma perspectiva ecossistêmica são o suporte para a convivência humana uma vez que, a partir delas, há comunicação e estabelecimento de vínculos dos mais variados gêneros e níveis, e de certa forma uma construção de identidade em busca de um lugar em que se tenha espaço para falar e para ser ouvido.

Nessa perspectiva este trabalho tem como objetivo discutir sobre as tecnologias a favor do ensino (no âmbito educacional), dando maior ênfase no Twitter, e como os educadores poderá utilizar esta ferramenta dentro e fora da sala de aula de modo educativo. Para realização deste fez-se necessário o uso da pesquisa bibliográfica, onde embasamos em livros e artigos relacionados à temática.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. As pesquisas bibliográficas permitiram a leitura de vários artigos e livros relacionados à temática, de acordo com Lakatos (2003) “os livros ou textos selecionados servem para leituras ou consultas; podem ajudar nos estudos em face dos conhecimentos técnicos e atualizados que contêm, ou oferecer subsídios para a elaboração de trabalhos científicos, incluindo seminários, trabalhos escolares e monografias”.

A pesquisa foi realizada no período em Maio, Junho de 2018, e Abril de 2019 cujas informações deram-se por meio dos artigos, sendo eles: “A utilização das redes sociais na educação superior” das autoras; Aline Regis Leka – UPM, e Melanie Lerner Grinkraut – UPM (2014); “*Twitter* como alternativa para o ensino de língua portuguesa” dos autores; Karine Lôbo Castelano, Jefferson de Oliveira Balduino, Janete Araci do Espírito Santo, Jaqueline Maria de Almeida; “Redes Sociais: twitter na sala de aula” cujos autores são; Suelen do Carmo dos Anjos Scarabotto – PUCPR, Carla Tosatto – PUCPR, Laurete Maria Ruaro – UNICENTRO, Patrícia Lupion Torres – PUCPR (2011); “Novas possibilidades metodológicas para o ensino-aprendizagem mediados pelas redes sociais twitter e facebook”, autores; Ana Maria Simões Netto Costa – UFP e André Luis Andrejew Ferreira – UFP (2012), por fim utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2000). E para que a presente pesquisa fosse realizada consultamos sites, no qual utilizamos o tema: Tecnologia a favor do ensino: como utilizar o twitter de modo educativo em sala de aula. Assim encontramos todos os dados necessários.

## **DESENVOLVIMENTO**

Inserir as redes sociais em propostas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola é importante, pois às novas formas de organização cultural assim como por ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, ou seja, eles terão a oportunidade de transitar, conhecer e produzir diferentes gêneros textuais, com diferentes intenções

sociocomunicativas, desenvolvendo sua competência leitora e escritora. Sabe-se que o trabalho com a linguagem oral e escrita na escola deve estar pautado no trabalho com os diferentes gêneros textuais inseridos em práticas sociais de uso da leitura e da escrita, isso está vinculado com a ideia de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros e de que essas ações somente acontecem em textos, ou seja, falamos ou escrevemos sempre em textos que circulam em diferentes suportes, entre eles o twitter.

Cada vez mais é indispensável o uso da tecnologia e suas ferramentas de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, seja de maneira direta ou indireta, utilizando o computador na sala de aula, seja por meio de pesquisas feitas por alunos em seus computadores em casa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000),

[...] a informática encontra-se presente na nossa vida cotidiana e incluí-la como componente curricular da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias significa preparar os estudantes para o mundo tecnológico e científico, aproximando a escola do mundo real e contextualizado (BRASIL, 2000, p. 59).

Portanto acredita-se que o uso das TIC's na escola possa contribuir para o prazer de ensinar e aprender, podendo proporcionar melhores resultados na aprendizagem tanto do educando quanto dos educadores, pois todos os envolvidos obtêm conhecimento a mais em relação às inovações tecnológicas e educacionais. Devido a interação direta do indivíduo com o mundo os professores e alunos podem passar a ser construtores de seus próprios conhecimentos, buscando a superação das velhas metodologias, instrumentalizados, pela tecnologia inovadora como uma ferramenta imprescindível para que o meio educacional esteja em sintonia com o mundo atual.

De modo geral, podemos dizer que o uso das redes sociais favorece o trabalho em grupo, o uso e a produção de diferentes formas de comunicação e a troca de ideias e de informações, além de estabelecer um formato diferenciado de relacionamento entre professor-aluno dentro e fora da sala de aula. Perante os novos formatos educacionais, nota-se que as redes sociais vêm contribuindo notadamente para inovar as práticas pedagógicas que objetivam envolver os alunos com dinamicidade e companheirismo.

Através do uso das redes sociais no interior da escola, é possível criar uma comunidade de aprendizagem para a escola, para a turma ou para uma disciplina específica,



compartilhar informações e ideias com outros profissionais e especialistas nos temas que estão sendo estudados em sala, ampliando as possibilidades de interação, pesquisa e produção e novos conhecimentos, criar canais de comunicação entre os alunos de diferentes turmas, entre escolas diferentes, entre comunidades que compartilham de interesses em comum.

Kenski (2004) afirma que;

O ensino via redes pode ser uma dinâmica motivadora. Mesclam-se nas redes informáticas – na própria situação de produção de conhecimento – autores e leitores, professores e alunos. As possibilidades comunicativas e a facilidade de acesso às informações favorecem a formação de equipes interdisciplinares de professores e alunos, orientadas para a elaboração de projetos que visem à superação de desafios ao conhecimento; equipes preocupadas com a articulação do ensino com a realidade em que os alunos se encontram, procurando a melhor compreensão dos problemas e das situações encontradas nos ambientes em que vivem ou no contexto social geral da época em que vivemos. (KENSKI, 2004, p. 74).

Por isso, é importante o papel do professor como mediador da aprendizagem, o mesmo precisa estar ligado às novas tecnologias, pois nessa era informatizada, onde devido ao fácil acesso a informações, os alunos estão cada vez mais atualizados, o docente deve trabalhar com o intuito de transformar em conhecimento toda a informação que a rede proporciona sendo, assim, o professor mediador tem que estar preparado para receber essas novas gerações tecnológicas.

Podemos considerar que as redes sociais possuem potencial pedagógico quando utilizadas na educação presencial ou a distância desde que portadoras de atividades que dinamizem o espaço de produção de conhecimento apresentando situações que estimulem a pesquisa, o estabelecimento de vínculos afetivos e o sentimento de corresponsabilidade pelo sucesso das empreitadas educacionais. Para tanto, é necessário movimento de superação de práticas tradicionais e empenho em pesquisas sobre essa possibilidade pedagógica e ainda investir muito esforço de pesquisa a fim de que as discussões sobre a temática produzam sentidos sempre mais significativos, conscientes e transformadores para essa prática.

## **TWITTER EM SALA DE AULA**

O Twitter é uma rede social que permite interação, por meio da conexão, com qualquer pessoa no mundo, sejam elas conhecidas ou não, o mesmo tem espaço colaborativo no qual se podem postar mensagens de no máximo 140 caracteres, e nesse espaço de colaboração as pessoas compartilham o que estão fazendo, pensando ou sentindo, o que estão lendo, por onde navegam e o que mais for possível dizer de forma breve e sucinta. Nele é possível seguir várias pessoas ao mesmo tempo e ser seguidos por elas.

O Twitter foi instituído em 26 de março de 2006 por Jack Dorsey, Evan Williams e Biz Stone. Surgiu em uma reunião, durante um brainstorming (tempestade de ideias). Logo após formou-se um conceito global sobre o serviço que seria oferecido e que tinha como finalidade enviar mensagens curtas por meio de dispositivos móveis, onde as pessoas poderiam responder imediatamente.

De acordo com a matéria que foi publicada no site Educa Rede, as dez melhores maneiras de utilizar essa ferramenta dentro e fora da sala de aula são elas:

**Quadro de avisos:** comunicar aos estudantes mudanças no conteúdo dos cursos, horários, lugares ou outras informações importantes. **Resumo:** pedir aos alunos que leiam um texto e que façam um resumo dos principais pontos, com um limite de 140 caracteres. **Compartilhar sites:** periodicamente, cada aluno tem o compromisso de compartilhar um novo site interessante que tenha conhecido na Web. **Twitter à espreita:** seguir uma pessoa famosa e documentar sua trajetória. **Twit\* em outros tempos:** eleger um personagem importante da história da civilização ou de seu país e criar para ele uma conta no Twitter. Num determinado prazo de tempo, escrever no *Twitter* como se fosse esse personagem, com estilo e vocabulário da época, imaginando o que ele diria. **Microencontros:** manter conversas nas quais participem todos os estudantes que assinam o *Twitter*. **Microtextos:** escrita progressiva e colaborativa para criar micro-histórias. **Língua do Twitter:** enviar twits\* em línguas estrangeiras e pedir que os alunos respondam nas mesmas línguas ou que traduzam o *twit\** em seu idioma nativo. **Corrente de texto:** começar um meme\* para que todo o conteúdo criado possa ser capturado automaticamente por um agregador\*. **Intercâmbio cultural:** estimular os alunos para que encontrem um tuiteiro\* de outra cidade, estado ou país e conversem regularmente com ele durante um período de tempo para conhecer sua cultura, seus interesses, amigos, familiares. Ideal para aprender sobre outras culturas. (EDUCAREDE, 2009).

Observa-se então, dentre as sugestões de atividades, que há um grande estímulo à análise e produção de conteúdo a partir da perspectiva de dinâmica que a ferramenta oferece, tal como, incentivo à geração de sínteses sobre os assuntos a serem discutidos pelos alunos e

professore. É um recurso que se aproxima bastante do perfil comunicativo dos jovens contemporâneos e pode aproximar bastante o espaço formal da educação com as necessidades reais de aprendizagem da demanda atual.

Torna-se indiscutível, portanto que o professor empreenda uma nova organização de seu planejamento. Conforme Moran (2007, p.103) “os professores podem ajudar os alunos, incentivando-os a aprender a perguntar, a focar questões importantes, a definir critérios na escolha de *sites*, na avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes”.

O twitter lançou uma nova forma de publicar e comunicar online através de mensagens curtas (140 caracteres), no momento atual conhecido como Microbloguing. Desde esse momento há outras formas “curtas” de publicar e compartilhar conteúdo que tem aparecido, e dentro do modelo e abordagem pedagógica para a implementação de cursos online abertos e massivos, o uso do Microbloguing desempenhou um papel muito importante. O Twitter também é considerado como um microblog, por possuir características de um Weblog, pois nele é possível publicar postagens diárias, que ficam armazenadas em ordem cronológica.

De acordo com Spadaro (2013) o;

Twitter é uma realidade muito flexível porque pode assumir vários significados: desde mensagem instantânea (MI), quanto de um SMS, até um verdadeiro instrumento de rede social como forma peculiar de *blog* coletivo, que permite criar, trocar e integrar ideias, notícias e conceitos; em resumo, um verdadeiro e próprio laboratório de micro comunicação em ebulição. (SPADARO, 2013, p.130).

Somente no Brasil, que o Twitter já ultrapassou mais de um milhão de usuários e a tendência é que esse número cresça cada vez mais, uma vez que esta rede permite uma grande variedade de utilização. Algumas instituições de ensino veem aderindo ao uso do Twitter, pela forma de comunicação rápida e principalmente, por causa do limite de caracteres, 140, que “provocam os alunos a realizarem comentários concisos”. (LORENZO, 2013).

De acordo Moran (2001),

As mudanças na sociedade, o que inclui o advento e disseminação de novas tecnologias, atingem também a educação, o que nos obriga a repensar os modelos pedagógicos centrados no professor e partir em busca da reorganização do processo de ensinar, e nesse caso, ferramentas como as redes sociais podem ser aliadas do professor no processo. (MORAN, 2001).

A partir disso percebe-se a importância dos educadores se aproximarem das redes sociais e demais tecnologias, as quais atualmente têm forte impacto na vida de muitos estudantes em diferentes níveis de ensino, e buscarem as possibilidades que essas novas ferramentas possam proporcionar na aproximação e estreitamento do vínculo professor-aluno e significação do processo de aprendizagem.

Para se trabalhar com o Twitter na sala de aula, é essencial que o professor (a) utilize um dos recursos disponíveis, chamado Lista, nele é possível incluir todos os seus alunos, dessa maneira, quando eles postarem um tweet, será visto, sem que haja a necessidade de entrar no perfil de todos eles e ficar procurando pelas mensagens.

Lorenzo (2013) salienta alguns pontos positivos sobre o uso do Twitter, enquanto ferramenta educacional, tais como:

Pode torna-se um recurso para avaliação, de opinião ou pesquisa; promoção de debates; compartilhamentos de vídeos; desperta o senso crítico, criativo e sintético dos alunos; obtenção de informações úteis, como datas importantes, por exemplo; os professores tornam-se mais acessíveis, os alunos mais tímidos podem se expressar, os professores podem obter *feedback* das aulas. (LOREZO, 2013).

Mas, segundo o autor, deve-se estar atento a alguns contratempos que podem ocorrer, caso essa interação não seja bem planejada e orientada, por exemplo, banalização das conversas, disseminação de boatos e dispersão durante as aulas.

O Twitter como instrumento tecnológico pode ser utilizado de forma a instigar os estudantes a praticar síntese na escrita, devido ao limite de caracteres na publicação. Além do que, pode servir como meio de comunicação e interação entre a comunidade escolar através da divulgação de eventos, links interessantes, entre outros, e outra opção é a aplicação em atividades síncronas, proporcionando a construção de diálogos significativos.

Contudo, a utilização do Twitter no meio educacional, pode contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem, através da interação rápida e contínua entre alunos e professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As redes sociais podem ajudar a criar conexões entre os atores, fazendo com que estes tirem o máximo de conhecimento para construir o aprendizado. O uso do Twitter ajuda na

interação entre aluno/professor, que compartilham pensamentos e disseminam informações sobre o que as pessoas pensam, tendo, portanto, feedback rápido.

É importante destacarmos que a tecnologia, por si só, não gera nenhuma transformação, a mesma tornou-se um meio, eficaz e fundamental, de colaboração ao processo ensino e aprendizagem. Para tal, é preciso que os educadores estejam adequados, preparados, capacitados à tecnologia, que torne se usuário da internet e esteja conectado aos recursos oferecidos pela web, como as redes sociais, para receberem seus nativos digitais, pois o professor é um facilitador, orientador, motivador e mediador do processo de ensino e de aprendizagem, a pesquisa e interação proporcionadas pelas novas tecnologias e pelas redes sociais, propiciam algumas mudanças nas técnicas tradicionais de ensino, possibilitando uma nova linguagem, entre educadores e estudantes, portanto cabe ao professor transformar em conhecimento toda a informação que a rede proporciona aos alunos. Contudo é necessário proporcionar formação continuada aos educadores, para que estes possam conhecer, compreender e familiarizar-se com as novas tecnologias, possibilitando o reconhecimento das redes sociais, por exemplo, como recurso fundamental para o avanço educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Recursos da Internet para Educação:** Blog. Brasília. [2000] Disponível em: <<http://webeduc.mec.gov.br/webquest/index>>. Acesso em: 05 de Junho 2018.

CASTELANO, Karine Lôbo. BALDUINO, Jefferson de Oliveira. SANTO, Janete Araci do Espírito e ALMEIDA, Jaqueline Maria. **Twitter Como Alternativa Para o Ensino de Língua Portuguesa.** II Congresso Internacional de TCs e Educação. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/27.pdf>>. Acesso em: 05 de Junho de 2018.

COSTA, Ana Maria Simões Netto & FERREIRA André Luis Andrejew (2012). **Novas Possibilidades Metodológicas Para o Ensino-Aprendizagem Mediados Pelas Redes Sociais Twitter e Facebook.** Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/494/413>>. Acesso em: 04 de Junho de 2018.

Degenne, A. & Forsé, M. (1999). **Introducing Social Networks.** Sage Publications, London.

EDUCAREDE (Comp.). **Ensinar com a internet:** Twitter na escola. Texto traduzido e adaptado do EducaRede da Espanha . Disponível em: <[http://www.educared.org/educa/index.cfm?id\\_inf\\_escola=797&pg=internet\\_e\\_cia.informatic\\_a\\_principal](http://www.educared.org/educa/index.cfm?id_inf_escola=797&pg=internet_e_cia.informatic_a_principal)>. Acesso em: 29 de Maio de 2018.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e à distância**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEKA, Aline Regis e Grinkraut, Melanie Lerner. **A utilização das Redes Sociais na Educação Superior**. Revista Primus Vitam N° 7 – 2º semestre de 2014. Disponível em: <[http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus\\_vitam/primus\\_7/aline.pdf](http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_7/aline.pdf)>. Acesso em: 27 de Maio de 2018.

LORENZO, Eder Maia. **A Utilização das Redes Sociais na Educação: A Importância das Redes Sociais na Educação**. 3 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013, pg. 126.

MORAN COSTAS, José Manuel (Org.); MORAN, J. M. (Org.); MASETTO, M. T. (Org.); BEHRENS, M. (Org.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007. 173p.

RANGEL, M, María Piedad. **Redes sociais: pessoais: conceitos, práticas e metodologia**. Tese de doutorado. PUCRS: Porto Alegre, 2007.

RODRIGUES, Alexandre de Pádua de Sousa & SOUSA, Nilton Goulart de. **A Internet e o Ensino de Geografia**. Revista Projeção e Docência \_ v. 3 \_ n. 1 \_ p. 37-55 \_ mar. \_ 2012. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/185>>. Acesso em 12 de abril de 2019.

SCARABOTTO, Suelen do Carmo dos Anjos. TOSATTO, Carla. RUARO, Laurete Maria, e TORRES, Patrícia Lupion. **Redes Sociais: Twitter na Sala de Aula**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 07 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4718\\_3457.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4718_3457.pdf)>. Acesso em: 27 de Maio de 2018.

SPADARO, Antônio. **Web 2.0: Redes Sociais** - 1ª ed. – São Paulo: Paulinas, 2013, pg.151.

Wasserman, S. & Faust, K. (1994). **Social Network Analysis: Methods and Applications**. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.

## 1.22. PRODUÇÕES DE TEXTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUANTO AO USO DA LÍNGUA MATERNA

Leila Noebal Castellani<sup>19</sup>

Universidade Federal de Rondônia - UNIR. E- mail: [leila.castellani@unir.br](mailto:leila.castellani@unir.br)

GT 07 – EAD, Prática Pedagógica, Avaliação e Planejamento.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo, levantar uma discussão e reflexão quanto à postura e o olhar do docente para as produções de textos de alunos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), afim de esquecer os estereótipos, e estar ao lado do discente para instigar e levá-lo ao incentivo da pesquisa fazendo que os mesmos entendam que o erro em produções textuais é um obstáculo a ser superado, estabelecer um diálogo com os alunos sobre a necessidade de utilizar textos nos processos de interação social, a fim de garantir o contato com o rico universo de textos existentes, seja para ter mais acesso a uma informação, expressar ou defender pontos de vista, como a de conhecer a história da humanidade ou para ter acesso quanto a estética dos usos artísticos da linguagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Os autores que amparam o trabalho são: Cagliari (1995), Leal (2005), Piaget (1996), dentre outros, além de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa. Com essas informações e estratégias que serão relatadas no decorrer desse artigo mostrará que a produtividade dos alunos poderá aumentar a partir do momento que se sentirem seguros na figura do professor que sempre manterá vivo o interesse na pesquisa e na constante aprendizagem na língua materna, proporcionando assim o que há de melhor para um percurso prazeroso da escrita textual.

**Palavras-chaves:** Professor, Língua Portuguesa e Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

É muito comum ouvir de professores e alunos sobre o trabalho de produção de textos: o professor reclama que os discentes escrevem mal e o alunado insiste que não sente prazer em escrever.

Sempre há uma discussão sobre as produções de textos e isso traz uma certa insegurança na parte dos professores do Ensino Fundamental I. Isso porque esses profissionais não são especialistas na área da Língua Portuguesa, e portanto, não estão em contato constante com todas as teorias sobre o Ensino da Língua Materna.

Mas acredite se quiser, não existem regras para produzir textos. O que existe são estratégias para que o aluno se expresse livremente, escrevendo o que pensa, sente e imagina. Ao adentrar na escola o aluno traz consigo um conhecimento linguístico, em diferentes

---

<sup>19</sup> Graduada em Letras – UNESC. Especialista em Gramática Normativa: Teoria e Prática pela UNESC e Metodologia e Didática do Ensino Superior - UNEOURO. Docente substituta na Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: leilanoebal@gmail.com

graus e variações, mas o que não deixa de ser eficaz para estabelecer uma comunicação, independente de conhecer regras ou não.

Eis aí uma questão importante, o papel do professor, ele tem que ter domínio da língua em saber usá-la, afinal vai ser o referencial para seu aluno.

### **1. O ensino da Língua Portuguesa no Brasil**

Sabe-se que o ensino da língua Materna iniciou pelos jesuítas com o objetivo de alfabetização e catequização dos indígenas. Sabendo que no século XVI, que o Tupi era o idioma mais utilizado no Brasil e a Língua Portuguesa até então era utilizada para as negociações entre os indígenas e os portugueses.

Só a partir de 1757 isso mudou, pois, Marques de Pombal publicou uma lei denominada Diretório dos Índios que foi elaborada em 1755, mas só se tornou público em 1757. Esse documento traz importantes aspectos da política indígena do período da história de Portugal e do Brasil denominado pombalino. Esse nome deriva do título nobiliárquico de Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal, poderoso ministro do rei de Portugal D. José I. Mendonça Furtado, que assina a redação dos 95 artigos deste regimento, dentre esses o que chama a atenção é a substituição da língua geral (tupi) pela língua portuguesa de acordo com seu artigo 6.

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. (ALMEIDA, 1997)

A partir dessa medida citada houve uma mudança no ensino da língua portuguesa quanto a sua estrutura. Aquilo que era dirigido apenas para os indígenas agora poderia ser



ensinado à elite da sociedade através de cursos secundários de Filosofia e Letras que fundaram nessa época após a lei ser decretada.

O ensino de Língua de Portuguesa sempre foi caracterizado de pouca relevância enquanto disciplina, segundo Magda Soares, a primeira gramática portuguesa foi escrita em 1536, porém, não havia organização suficiente do conhecimento para ela se transformasse em disciplina curricular. O que era visto apenas como um apoio à melhor compreensão do latim.

O cargo de professor de Português foi criado à partir de 1871, para a admissão nas faculdades do Império o exame de Língua Portuguesa passou a ser obrigatório e para muitos estudiosos na área da língua materna isso se tornou o marco inicial do ensino oficial da língua vernácula no país.

Mas houve uma época mais exatamente no começo de 1940 que não havia mais uniformidade sobre o que ensinar ou como ensinar essa língua portuguesa. Daí surge a criatividade de metodologia de cada professor de ensinar aquilo que julgava ser mais viável.

Em 1950, professor e linguista da língua Portuguesa, Joaquim Mattoso Câmara Junior, mais conhecido como Mattoso Câmara, se destacou por apresentar vários novos verbetes, termos gramaticais e conceitos em formatos de obras para auxiliar esses docentes.

Mas, por não ter um padrão para o ensino da língua materna, o governo federal incumbiu um grupo de gramáticos da tarefa de padronizar os termos técnicos a serem empregados de maneira uniforme em todo o país.

E só a partir de 1959, por meio de uma portaria, foi instituída a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Lei essa que necessita de revisões, pois recebeu várias críticas.

O ensino da língua portuguesa que era apenas voltado para os empregados na indústria, agora ganha um destaque por ser visto como uma forma de meio de comunicação de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 5692/71.

Outro destaque também importante nessa década foi o estudo voltado aos textos o que resultou vários estudos linguísticos pondo como ponto alvo o texto como objeto de estudo. A esse tipo de estudo denominaram - Linguística Textual. Pois, até então os docentes adotavam compêndios de gramáticas e o ensino era centrado como centro de partida a palavra por si só.

Já no início dos anos 80, isso começou a mudar, pois as enunciações, o discurso, o texto começou a ser considerado algo de relevância para o estudo da língua materna, e já começava a compreender que através de livros e artigos a mudança no processo de alfabetizar.

A mudança essa quanto ao ato de ler e escrever textos na Língua Portuguesa.

Nas séries iniciais de Ensino Fundamental, essa mudança foi possível devido com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997.

É com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional - um direito seu e, afinal, um dever do Estado. (BRASIL, 1997. p. 04)

Observa-se que a citação acima deixa bem claro algumas estratégias de estar trabalhando a língua materna, dentre elas, o planejamento das aulas e a reflexão sobre a prática educativa, prática essa que fará toda a diferença quanto ao ensino aprendizagem.

Uma das razões da proposta de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do texto. As práticas pedagógicas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

Se quisermos que os alunos se comuniquem bem e com clareza, o texto entrará como fator maior e eficaz, sejam eles orais ou escritos.

Pode notar que uma das primeiras atitudes de um aluno que está cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental é ler um texto e reconhecer o significado de cada palavra. É nesse momento que ele terá liberdade e oportunidade de fazer novas descobertas e, ao mesmo tempo, desenvolver e ampliar o vocabulário.

É nesse período que ocorre o sistema de assimilação no aluno, que é a aquisição de um novo dado, seja por novas experiências vendo coisas, ou ouvindo, a mesma vai tentar adaptar esses novos dados as estruturas cognitivas.

O próprio Piaget define a assimilação como:

(...) uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1996, p. 13).

Após esse período, Piaget irá comparar, através de observações e investigações o que permitirá a acomodação de algo que já fora assimilado. “Chamaremos acomodação (por analogia com os "acomodatos" biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam” (PIAGET, 1996, p. 18).

O aluno é investigador por natureza, e somente por meio de um olhar diferenciado sobre a língua, será possível propiciar um aprendizado autêntico, útil, produtivo e prazeroso.

Um dos recursos que cabe ao professor e bem como ao aluno é o registro de palavras desconhecidas, e tentar desvendá-las com o uso do dicionário atentando ao sentido unificado e ajustando em uma frase, onde se pode trabalhar o valor semântico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs nos propõem alguns objetivos gerais ao trabalhar a Língua Portuguesa.

Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação, comunicativa de que participam:

Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas no texto: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de textos oriundos de diferentes fontes. (BRASIL, 1997 p.33)

Fica evidente na citação acima um termo pouco utilizado por professores de séries iniciais, mas de tamanha importância que é a atividade da epilinguística ou conceito de epilinguismo termo assim designado por Sylvain Aurox (1989) ao linguista francês Antoine Culioli, cujo programa de pesquisa é conhecido no Brasil por Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas ou, simplesmente, Teoria das Operações Enunciativas para o exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades, ou seja, o texto será usado como objeto de estudo da língua materna.

Mas para que este estudo seja feito de maneira adequada se faz necessário usar as quatro habilidades linguísticas básicas, que são elas: falar e escrever, ouvir e ler, das quais vou descrevê-las mostrando a importância no desenvolvimento da aprendizagem.

## **2. Desenvolvendo as habilidades de falar e escrever textos**

A leitura e a escrita são práticas complementares e profundamente essenciais para a produção da escrita.

Escrever é um ato individual e solitário, pois é o momento em que as portas do exterior se fecham e abrem a do interior para nele o aluno mergulhar. Não é uma tarefa fácil, pois ninguém está acostumado a viver a sós com seus pensamentos e sensações.

A própria tecnologia de comunicação (televisão, rádio, telefone, cinema e internet) nos oferecem oportunidades para fugir a situação de solidão.

Ao se colocar diante de uma folha em branco, o aluno perde um contato mais estreito com a realidade física e social e embarca para um mundo interior, quando o alunado é

convidado a registrar um texto ditado por um colega ou professor, a criança tem como tarefa apenas a preocupação em definir qual a letra irá utilizar, já quando precisa criar uma estória e registrá-la, tem que dar conta de várias exigências: selecionar e ordenar as ideias, escolher como expressá-las, além de pensar sobre a forma correta de grafar o texto, ou seja, muitas vezes a preocupação do discurso faz com que o aluno cometa erros de grafia.

Isso nos leva a entender o motivo real que muitas crianças precisam de mais tempo para elaborar um texto por menor que seja devido a esta organização de ideias.

Cabe ao professor em todos os momentos de atividades escolares aproveitar para chamar a atenção dos alunos sobre a escrita das palavras: seja quando escrevem, reescrevem, leem ou nas situações específicas em que estão em foco questões regulares ou irregulares da norma. A curiosidade deve ser alimentada no dia a dia.

Não controlar a escrita espontânea dos alunos pois nas propostas de produção de textos, o alunado faz uso de todo tipo de palavras, não importando se são “fáceis” ou “difíceis”, frequentes ou raras, o que importa é a veiculação de ideias.

Decorrente desta constatação é que o professor poderá utilizar como estratégia a reescrita de textos conhecidos e já memorizados pelos alunos, tais como: letras de músicas e de cantigas de roda, poemas, fábulas, instruções de brincadeiras, entre outras situações. Essas propostas auxiliarão a análise do texto, por parte do aluno, podendo se empenhar, se concentrar, em questões exclusivas da ortografia.

Certamente será imprescindível que o aluno crie textos inéditos, no entanto, quando a intenção for levá-lo a refletir o que escreveu.

É nesse momento que entra o professor que já domina o código- língua portuguesa- e o mesmo poderá instigar o aluno de maneira criativa ao ler um texto usando entonações e ritmos respeitando as pontuações e fazendo perguntas com relação a que o aluno está pensando.

Dessa maneira o aluno terá pressa em contar uma história por menor que seja, pois assim irá demonstrar que aprendeu sobre aquilo que lhe foi passado ou o que vivenciou, e isso pode acontecer oralmente ou em forma de escrita até mesmo com dramatizações, pois permite ao aluno vivenciar aquilo que está sendo ou que foi comentado no texto o que na realidade aumentará o nível de sensibilidade e despertará a observação.

Mostrar figuras e pedir para que contem uma história a respeito do que está vendo, é uma maneira divertida onde vários alunos poderão participar, e tornar uma leitura coletiva, porém cada um na sua vez.

É importante também reservar, planejar um tempo para que falem sobre suas vidas ou emite opiniões de maneira organizada, pois é nesse momento que vão aprender a falar e a ouvir na hora certa, o que entra um fator importante na vida deles que é a socialização.

O aluno também deve ter a oportunidade de planejar seus escritos, pois deve ser muito desagradável ter que, de uma hora pra outra, começar a escrever sobre algo que deve ser importante para o professor, mas não necessariamente para si e a construção do pensamento se dá de forma inconsciente, involuntária e muito rápida, pois pensamos o tempo todo, portanto devemos organizar o raciocínio antes de registrá-los, utilizando rascunhos, para que o mesmo faça uma revisão que pode se dá tanto individual, junto com o professor ou colegas, pois é uma forma de estar pesquisando, buscando informações e tirando dúvidas.

Uma dica para o parágrafo anterior também é assistir a um filme ou um teatro, cada aluno poderá preparar uma produção relatando por escrito os elementos que mais o impressionaram, possibilitando várias maneiras de realizar a leitura proporcionando emoções únicas para cada leitor.

Vale lembrar que essa troca de informações durante o processo da escrita favorece a compreensão, a superação, permitindo ao aluno o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos a partir da opinião do colega ou professor. Percebendo assim a função social dos diferentes textos bem como promover nos níveis semântico, sintático, morfológico de cada modalidade estudada.

Outra fase importante dentro desse processo é o da reescrita para atingir uma produção de um excelente texto. Esse processo favorece ao escritor questionar seu próprio texto, tanto no nível da palavra, frase ou estrutura, pois o mesmo escolherá inúmeras possibilidades que a língua oferece para transmitir informações e com certeza ele usará aquela que mais adequar ao seu contexto.

O professor deve instrumentalizar, então, os alunos para que assumam uma postura de revisão de seus escritos, fazendo o uso do dicionário ou outro instrumento para a consulta de autonomia.

Essa poderá ser uma forma também do professor estar avaliando o desempenho do aluno de forma contínua e permanente, não havendo preocupação com erros ou acertos, mas deve se valorizar a forma como cada aluno interpretou os fatos – assimilou. Nesse sentido, o escrever não constitui um dom que apenas alguns alunos possuem, mas uma habilidade que todo ser humano pode desenvolver.

### **3. Praticando a leitura e aprendendo a ouvir**

Para ser um bom escritor se faz necessário que o mesmo seja um bom leitor. E para trabalhar o que ouve, respeitar a opinião alheia e a adquirir segurança na defesa de seus pontos de vista, se faz necessário que o aluno relacione seu cotidiano, as experiências vividas e a leituras feitas. “Na verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como objeto inanimado, fossilizado. A vida de uma língua está na fala” (CAGLIARI, 1995, p.48)

Este é um momento realmente especial. É o momento de aprender a ouvir o outro. Nesse sentido, as questões sugerem discussões, debates, diálogos, dramatizações etc. A discussão é um meio de levar o aluno a ouvir com atenção, a trabalhar mentalmente o que ouve.

Levar para sala a maior variedade de tipos de textos proporciona ao aluno a perceber a função social dos diferentes tipos de textos.

Como é que nós formamos leitores e produtores de texto? É na comum - unidade (comunidade), na relação com o outro. Não é no rigor do olhar, nem na benevolência, nem nos atos de indiferença que se encontra saída. Ela está, fundamentalmente, no quanto aquele que ensina e aquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez mais, para a compreensão ativa. (Leal, 2005)

Há emoções únicas em cada texto e para cada leitor. Sabemos que há várias possibilidades de leitura, seja ela em grupo ou individual é importante, mas é preciso que seja dada ao aluno a oportunidade de se fazer ouvir e ter seu texto comentado. Tais procedimentos são fundamentais à medida que propiciam reflexão sobre a organização do texto, o que poderá perceber que se caso houver alguma falha quanto na ortografia ou compreensão isso não vai incomodar somente ao professor, mas também aos colegas de sala.

É nesse ponto que retorno a comentar a importância da interferência do professor para dar atenção, orientação a esses aspectos, onde o mesmo poderá escolher alguns textos para serem analisados com mais profundidade por toda classe, mas com a permissão do autor para que não haja constrangimento.

Certamente, com essas práticas vamos formar leitores mais atentos, críticos e capazes de perceber o jogo de envolvimento que se estabelece entre autor| texto| leitor| ouvindo.

### **Considerações finais**

Percebemos que a prática da produção de texto é um trabalho de criação individual, ou seja, do aluno e não deve ser colocado como treino de escrita ou cópia de textos pré-estabelecidos.

A produção de texto bem elaborado requer que o professor ensine de maneira clara e que haja compreensão dos elementos que constituem um texto coerente e coeso e que todos os itens nele escrito possa fazer parte do cotidiano do aluno, ou seja, da realidade.

Ao tomar consciência de que a língua é o instrumento de maior valor que possibilita a comunicação e que o mesmo precisa dominá-la ao seu favor, o aluno seja por meio da escrita ou oralmente vai sentir a necessidade de usá-la e estudá-la.

Quanto ao professor, esse tem que ter consciência que um dos objetivos da língua Portuguesa, é formar bons produtores de textos, mas para que isso ocorra deverá haver uma troca constante e a uma discussão aberta sobre as dificuldades encontradas nos textos e na escrita que favorecerão a compreensão, a superação e o avanço relativos a muitos conteúdos específicos de cada texto, o que permitirá ao aluno aperfeiçoar os seus conhecimentos sobre o uso da língua.

Portanto, ao professor valorizar e assumir uma atitude de respeito ao aluno, convidando-o a criar textos e desvendar os mecanismos que configuram um texto para deixá-lo de forma coerente, apropriando de sua língua sem artificialismo bem como pesquisando e tentando à novas experiências que resultem em aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII**. Editora UnB, 1997.

AUROUX, Sylvain. (Org.) *Histoire des idées linguistiques* vol. 1. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1989.

BRASIL, Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental. **Língua Portuguesa**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 5692/71**. Brasília: DF. MEC. 1971.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo. Scipione, 1995.

CULIOLI, Antoine. *Notes du séminaire de DEA (1983-1984)*. Paris: DRL-Paris VII, 1985.

LEAL, Leiva de F. Viana. **A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos de ensino**. IN: COSTA, VAL e ROCHA, G. (org). *Reflexões sobre a práticas de produções de textos na escola*. B. H, Editora Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, Mercado das Letras, 1996.

ROJO, Roxane (org). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo, Campinas: EDUC, 2006.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular.** In:

BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever.** São Paulo, Ática, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em 15 de abril de 2019.



### 1.23. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INDÍGENA SABANÊ COMO SEGUNDA LÍNGUA

Fábio Pereira Couto<sup>20</sup>

Universidade Federal de Rondônia  
fabiopereiracouto@unir.br

Iliandro Sabanê<sup>21</sup>

Universidade Federal de Rondônia  
iliandrovha@hotmail.com

Fabrcia Sabanê<sup>22</sup>

Universidade Federal de Rondônia  
fabriciasabane@gmail.com

GT - 8

**RESUMO:** O presente trabalho é fruto de pesquisa realizada durante a realização de um projeto maior, denominado “Documentação e produção de material didático para o ensino da língua Sabanê na escola da comunidade Sowaintê”, desenvolvido durante os anos de 2017-2018, dentro o programa PIBIC/UNIR/Cnpq. Nesse processo, procurou-se desenvolver atividades que pudessem registrar e documentar a língua e elementos próprios da cultura tradicional Sabanê, objetivando a produção de materiais didáticos para serem usados na escola indígena da comunidade Sowaintê. Metodologicamente, este trabalho se fundamenta na pesquisa descritiva de natureza qualitativa e quantitativa. Para a construção dos dados, foram necessárias pesquisas de campo e elaboração de oficinas, as quais foram realizadas no interstício de 2017-2018, todas ocorridas na aldeia Sowaintê, que se localiza no município de Vilhena, em Rondônia. Nosso campo teórico se pautou, principalmente, por discussões proporcionadas por D’Angelis (2012, 2013), D’Angelis e Veiga (1997), Monserrat (2006), Brasil (1998), Hall (1996, 1997), Gil (2008), Monte (2000b, 2000a), Couto e Sabanês (2016, 2018) e Rodrigues (2002). Quanto aos resultados, com a execução da pesquisa foi possível fazer registro de mais de 35 horas de gravação de dados sobre a língua e a cultura do povo indígena Sabanê; a produção de seis materiais (pequenos livros bilíngues) didáticos e paradidáticos específicos, interculturais e diferenciados para o ensino da língua e da cultura Sabanê, além de um dicionário com 1000 itens lexicais em fase de finalização.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Indígena Sabanê. Material didático bilíngue. Educação Escolar Indígena.

#### Introdução

Os povos indígenas brasileiros sofreram muito ao longo da sangrenta e opressora forma de colonização de nosso país, algo que, de certa forma, fora reconhecido na Constituição Federal de 1988 (doravante CF), quando ela insere em seu texto elementos que

<sup>20</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia. Coordenador do Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas da Unir. Coordenador do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, Núcleo Rondônia.

<sup>21</sup> Indígena da etnia Sabanê estudante do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir.

<sup>22</sup> Indígena da etnia Sabanê estudante do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir. Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio da Comunidade Sowaintê.

garantem direitos desses povos, que sofreram injustiças históricas, assim, é reconhecido na CF, por exemplo, os vários direitos dos povos tradicionais, incluindo-se nesse bojo o ensino da língua materna, de forma específica de interesse de cada povo.

No parágrafo 2º, do Art. 210 da CF, em que se fixa os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

“§ 2º 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*”. (Grifos nossos).

A esse respeito, Monserrat afirma:

[...] o Estado brasileiro não tem realmente uma política linguística específica para as sociedades indígenas. Ele tem, sim, no nível do discurso, uma política de educação escolar indígena, qualificada como “bilíngue, intercultural, específica e diferenciada” (adjetivação que provoca muitas dúvidas e desalento em grande parte dos envolvidos, especialmente os índios, por não se entender bem o que querem dizer, *na prática*, os adjetivos “bilíngue”, “intercultural”, “específico” e, principalmente, “diferenciado”). É dentro desse contexto restrito que se tratará das línguas indígenas, como línguas a serem utilizadas basicamente na “alfabetização bilíngue” e, sempre que possível, na elaboração de materiais “bilíngues” a serem utilizados na escola. (MONSERRAT, 2006, p. 138, grifos da autora).

Como se pode verificar, na fala da autora, na grande maioria das escolas indígenas brasileiras (Cf. também afirmam D’ANGELIS; VEIGA, 1997; D’ANGELIS, 2012, 2013; BRASIL, 1998; COUTO; SABANÊS, 2018) há necessidade de melhorias no tocante aos elementos que dão sustento à educação escolar. Nesse sentido, a presente pesquisa teve a possibilidade de identificar que os maiores problemas nas práticas de ensino na escola são principalmente a falta de materiais didático-pedagógicos e bilíngues (Sabanê-Português), diversificado e específico sobre a língua e a cultura do povo Sabanê. Soma-se a isso, a dificuldade com a língua (no caso dos professores indígenas) portuguesa e o quase que total desconhecimento da língua indígena.

Esse cenário evidencia que há a necessidade de apoio pedagógico e linguístico, incluído-aí os materiais didáticos bilíngues, para que os professores da escola possam efetivamente realizar ações de ensino verdadeiramente bilíngue que reflita sobre aspectos históricos e culturais do povo Sabanê. A esse respeito, Monte diz: “A linguagem verbal tem, entretanto, seu lugar cativo e prioritário nos currículos, considerada ‘principal’ saber e meio de comunicação na escola, em sua dimensão bilíngue” (MONTE, 2000a, p. 18, grifo nosso).

Como verificado por Couto e Sabanês (2018), o povo Sabanê conserva ainda suas práticas culturais milenares, como a pesca tradicional, a alimentação e, de alguma forma, a caça, porém a língua Sabanê já não é mais utilizada e nem passada dos mais velhos para as gerações futuras, um dos aspectos que motivaram a elaboração e execução dessa pesquisa a qual relatamos parcialmente aqui.

A língua Sabanê, como classificada e descrita por Rodrigues (2002), pertence à família linguística Nambikwára, que é dividida em três grandes grupos de línguas faladas em diferentes regiões do território Nambikwára, são elas: Sabanê, Nambikwára do Norte e Nambikwára do sul. Reesink (2015, p. 116) afirma que essa classificação tem base na análise de semelhanças e diferenças linguísticas e gramaticais. Os Nambikwára do Sul se dividem em um subconjunto do Campo (ou do cerrado) da Chapada dos Parecis e os do Vale do Guaporé.

Exceto a língua Sabanê, que conta hoje com menos de 20 falantes, as outras línguas Nambikwára encontram-se bem preservadas, sendo que o português é falado por todos Nambikwára do Sul e pela grande maioria dos Nambikwára do Norte<sup>23</sup>. No Vale do Guaporé, o entendimento do português é mais efetivo entre os mais jovens. De forma geral, as mulheres também têm menor grau de conhecimento do português do que os homens, pois estes saem muito mais das aldeias. Assim a única área que desenvolveu o multilinguíssimo entre os Nambikwára é o do Norte.

Como já informado, a nossa pesquisa teve como foco principal o registro e documentação da língua, como forma de levantamento de um inventário concreto que serviu e servirá para a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos para dá suporte instrumental e pedagógico aos professores indígenas que atuam na escola da comunidade. Esses materiais didáticos devem impreterivelmente refletir a cultura do povo e não uma cultura totalmente distante das dele, pois os materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC representam a realidade cultural do não-indígena.

Por se tratar de educação intercultural, experimentada em contextos indígenas, há séculos confrontadas por dominação e assimetria com os Estados e sociedades nacionais, a ênfase afetiva no que chamam de “próprio” e de “cultura tradicional” dá ao discurso dos professores um forte viés ideológico e, aos procedimentos didáticos, uma indispensável metodologia indutiva: a base e a vértebra dos processos aquisitivos estão assentadas na cultura e na língua própria, de onde devem advir, por nexos históricos e conexões discursivas permanentes, os novos conhecimentos comuns a outras sociedades, apropriados também pela intercomunicação na escola. (MONTE, 2000a, p. 21, grifos da autora).

Como afirma a autora, a educação escolar indígena tem que ter uma forte relação histórica, tradicional, cultural e permanente com suas comunidades tradicionais. Assim, sob essa ótica, esperamos que esta pesquisa possa proporcionar, mesmo que de forma incipiente, subsídios para produção desses materiais, mas não esquecendo que essa é uma tarefa difícil que levará bastante tempo e necessitará que seja feito sempre junto com a comunidade interessada e com o apoio de pessoas tecnicamente qualificadas nas áreas da linguística e da educação.

### **Metodologia, pesquisa de campo e materiais**

A metodologia adotada nesta pesquisa foi pensada, inicialmente, tendo como base a perspectiva da contribuição e da participação dos professores indígenas e anciões Sabanê para instauração de práticas de políticas linguísticas de documentação e, produção de material didático bilíngue e ensino com foco na língua e cultura Sabanê na comunidade Sowaintê, que está localizada na Terra Indígena Pirineus de Souza, conforme mapa da Imagem 1.

No que se refere ao tipo, a nossa pesquisa é descritiva, pois procuramos descrever a língua, as características tanto da população geral, a situação do ensino na escola e perfil dos alunos e dos professores, quanto verificar outros fenômenos que por nós foram investigados. Além disso, procuramos aplicar técnicas padronizadas de coleta de dados (Cf. TARALLO, 1985; GIL, 2008), tais como o questionário e entrevistas e relatos de histórias orais que permitissem obter informações referentes tanto a aspectos socioculturais (idade, sexo, por exemplo), como também a aspectos linguísticos específicos. No que se refere ao levantamento de dados, Gil (2008) afirma que é na interrogação direta das pessoas, cujo comportamento se deseja investigar e desvelar, que se deve centrar as atenções da pesquisa de campo. Nesse

<sup>23</sup> Informações disponíveis no site: <<https://www.socioambiental.org/pt-br>>.

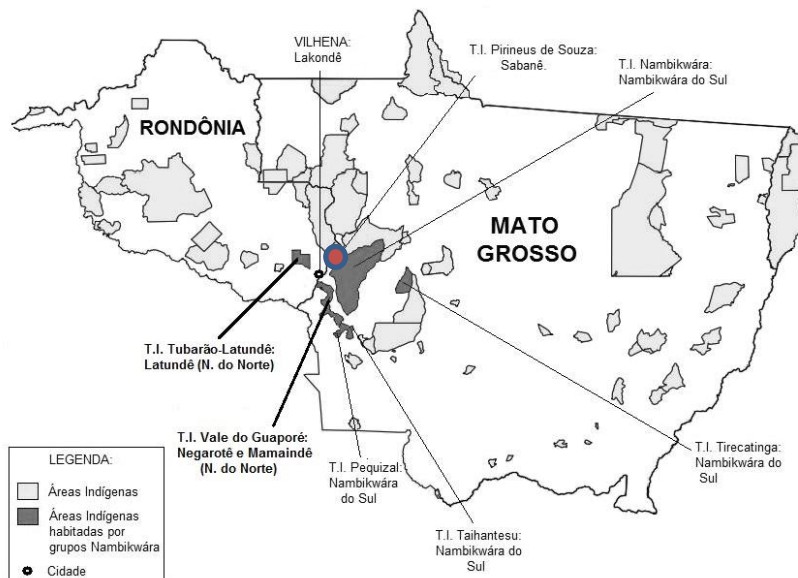
sentido, ao longo de nossa pesquisa, fizemos a solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa e qualitativa, obter as conclusões tangíveis e reflexivas correspondentes aos dados coletados durante a pesquisa.

Quanto à natureza da pesquisa, a pesquisa é tanto quantitativa (Cf. TARALLO, 1985), pois elaboramos e aplicamos técnicas específicas para levantamentos de dados relativamente quantitativos, como qualitativa, uma vez que toda pesquisa, de certa forma, lança mão do caráter qualitativo de investigação e de análise de dados (GIL, 2008).

Além disso, para atingir nosso propósito (ver COUTO; SABANÊS, 2018), procuramos desenvolver a pesquisa à luz de estudos que reúnem reflexões sobre a vitalidade de línguas indígenas, políticas e planejamentos linguísticos para o fortalecimento do uso de línguas minoritárias (DORIAN, 1989; TOMASON, 2015 entre outros).

De forma inicial, essa pesquisa teve como foco de investigação a comunidade e a escola de onde mora dois dos autores desta pesquisa, que é na aldeia Sowaintê, identificada no mapa seguinte, mas existem outras comunidades em que há povo Sabanê, localizadas na Terra Indígena Pirineus de Souza em Mato Grosso e Tubarão Latundê em Rondônia. Nessas T.I., os Sabanê vivem em uma situação sociolinguística multilíngue, porque eles convivem no mesmo espaço territorial falantes de outras línguas, como o Tawandê, Negarotê, Manduca e Mamaindê. Sendo que essas línguas normalmente são faladas quase que exclusivamente e espaço familiar, como ocorre na aldeia Sowaintê. Isso demonstra ainda mais um aspecto que nos preocupa, porque a língua Sabanê só está sendo falada por algumas pessoas mais velhas.

**Imagem 1** – Mapa da localização atual da família linguística Nambikwára.



Fonte: Adaptado de Braga e Telles (2014).

**Imagem 2** – Foto da sala de aula onde mostra professor e alunos na realização de umas das oficinas para construção do dicionário e livros bilíngues (Sabanê-Português) .



Fonte: Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2017.

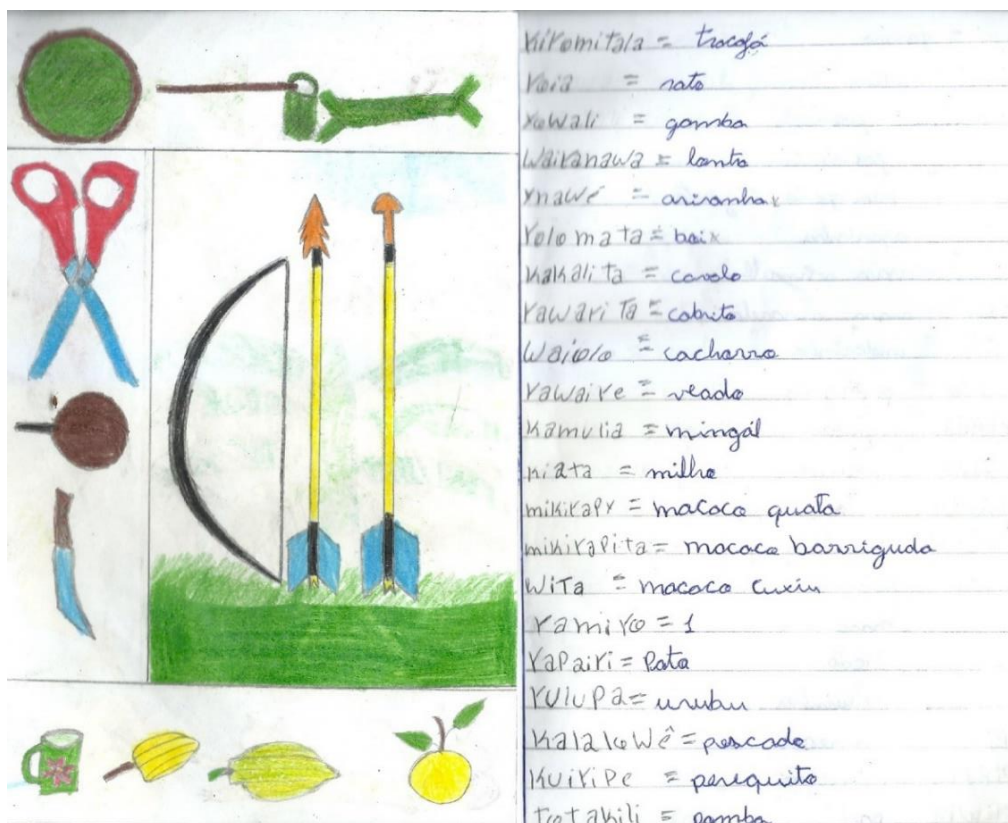
### **Resultados preliminares: análise e reflexão**

Esta pesquisa pôde evidenciar que o povo não tem praticamente nenhum registro acessível de sua língua e, muito menos, materiais didáticos, pois os trabalhos consistentes sobre a língua, como já mencionado, são em inglês, ou em linguagem muito técnica o que torna inacessível para a realidade da comunidade.

Como já mencionado em seção anterior, procuramos registrar e descrever dados sobre a língua e a cultura do povo Sabanê, tendo como colaboradores principais, dois membros da comunidade, que são falantes da língua materna indígena Sabanê. Na aldeia Sowaintê, só há esses dois falantes, Manoel Sabanês e Ivone Sabanê, avós de dois autores desta pesquisa. O restante da população, em um total de 49 habitantes, não fala a língua indígena.

Os dados gerados ao longo da realização desta pesquisa possibilitam manter um inventário descritivo que servirá como fonte principal, mas não a única, para produção, mesmo que de forma inicial, para o ensino da língua nativa e para a produção de materiais didáticos bilíngues (MONSERRAT, 2006; COUTO; SABANÊ, 2018) que servirá tanto como apoio pedagógico aos professores da própria escola da comunidade, como também como um inventário da língua. Até o presente momento, com a ajuda da professora de Língua e Arte Indígena, Ivonete Sabanês, foram elaboradas seis listas lexicais bilíngues (modelo de cartilha) algumas com pequenos exercícios com foco para a alfabetização, que serviram como material-teste para outras produções. A título de esclarecimento, demonstramos abaixo parte do conteúdo que compõe esses materiais.

**Imagem 3** – Cartilha como exercícios elaborados com alunos do ensino fundamental em oficinas realizadas na escola da comunidade.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Esses materiais, que já estão sendo utilizados na escola, retratam elementos da fauna e flora da floresta da comunidade e partes do corpo humano. Também estamos elaborando, junto com a professora indígena Ivonete Sabanês, materiais audiovisuais que contam a história da principal festa da comunidade, que é a festa da Menina-Moça. Além disso, decidimos concentrar nossas tarefas também na produção do dicionário ilustrado com a previsão de conter mais de 1000 itens lexicais, sempre contando com a participação dos alunos e professores da escola da comunidade.

A nossa estimativa é que possamos finalizar esse dicionário logo, se tudo ocorrer como o previsto. Em seguida demonstramos, um exemplo do padrão dos verbetes do dicionário e de nossas listas lexicais. O dicionário está sendo ilustrados com desenhos e imagens feitas pelos próprios alunos indígenas. Todas as imagens são presentes na rotina da cultura tradicional Sabanê.

**Imagem 4** – Modelo de ilustração feitas pelos alunos e verbete que está no dicionário bilíngue (Sabanê-Português) em construção, que terá mais de 1000 palavras da língua.





<**kuiripe** *n.* periquito, *pop.* periquitinho, ave da família dos *psitacídeos*, Araruna. *var.* **kwiripe**>

Outros materiais estão sendo pensados, como por exemplo, livros bilíngues com textos de histórias do povo, gravações de histórias e músicas na língua indígena, além de ações pedagógicas que envolvam as práticas tradicionais do cotidiano da comunidade, além de proporcionar ida dos falantes nativos da língua Sabanê nas escolas, como forma de praticar e valorizar a língua falada Sabanê.

É sabido que ensinar a língua nativa com textos, músicas e práticas sociais cotidianas são extremamente mais eficiente e didaticamente mais recomendadas (A'ANGELIS, 2012, 2013; BRASIL, 1998; MONSERRAT, 2006), mas isso não é fácil de ser feito na escola da comunidade, pois nenhum professor fala ou domina a língua de forma suficiente, o que nos forçou, a priori, a começarmos com ações mais simples, como por exemplo trabalhar com palavras, pois, assim, tanto os professores e como os alunos, podem começar conhecer e praticar o uso da língua indígena.

A produção de material didático e paradidático bilíngue, isto é, de livro didático de língua indígena se apresenta como maneira de provocar o uso da língua indígena nas escolas das comunidades indígenas (D'ANGELIS, 2012, 2013; MONSERRAT, 1996). Como mencionado anteriormente, materiais diferenciados, específicos e o ensino bilíngue estão garantidos nas legislações brasileiras, desde a Constituição Federal de 1988.

Para que seja preservada a unificação dos procedimentos na relação entre Estado e povos indígenas, a Constituição mantém, no seu Artigo 22, inciso XIV, a competência privativa da União de legislar sobre essas populações. O Artigo 210 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas. O Artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola constitui, assim, instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras (BRASIL, 2016, p. 32).

O material didático sobre a língua indígena proporciona muitas contribuições para o resgate, revitalização e conseqüentemente para uso da língua e o estudo de contextos específicos do povo, o que promove a afirmação e valorização da identidade de cada povo (Cf. HALL, 1996), e isso não é diferente para o povo Sabanê. Essas ações podem permitir ainda que não se peca uma língua e uma cultura histórica, como ocorreu com muitas outras no Brasil.

Nesse sentido, a produção de material didático bilíngue ajudará os professores a ensinar e divulgar na comunidade a língua indígena, que está em fase de desaparecer, caso ações como estas não forem feitas de forma sistemática, contínua e eficiente.

Com já mencionado, o ensino bilíngue, especificamente na comunidade tradicional Sowaintê, é muito importante, uma vez que a comunidade tem poucos falantes, e não há mais nenhum aluno que domina a língua.

É importante lembrar que só muito recentemente os sistemas de ensino deram início à elaboração de propostas para a formação específica dos professores índios e a de seu próprio pessoal técnico. Essa formação deve prepará-los, entre outras coisas, para o incentivo à pesquisa linguística e antropológica e para a produção de material didático. (BRASIL, 1998, p. 42).

A escarcas de materiais didáticos e paradidáticos Sabanê foi e é um desafio para nós, entre esses, destacamos, como já apontado anteriormente: os poucos falantes da língua; e referências que pudessem servir de norte para as práticas de metodologias de produção de materiais específicos, por isso decidimos iniciar a produção de dicionário bilíngue e ilustrado, pois para isso, temos mais referência em outras línguas indígenas que tiveram sucesso nesse processo, pois não tivemos, ainda, referências consistentes que serviriam de modelo para trabalhar morfologia, sintaxe, por exemplo, principalmente pela comunidade ser de tradição oral e de população jovem.

Nesse sentido, as oficinas feitas na escola Sowaintê, realizadas com a fundamental contribuição dos professores indígenas Sabanê e juntamente com os alunos do Ensino fundamental e Médio da escola da comunidade, foi de suma importância para a reflexão sobre o tipo de material que poderíamos produzir.

Obviamente temos muito o que aprender e também a fazer para que possamos produzir matérias que sejam efetivamente usados. Além disso, o material didático por si só não é suficiente para eficiência do ensino da língua, se não houver uma metodologia e professores pedagogicamente capacitados que incentive e desperte o interesse dos alunos de aprenderem a língua indígena (cf. D'ANGELIS, 2012; MONSERRAT, 2006, BRASIL; 1998; COUTO; SABANÊS, 2016, 2018).

Outra questão que precisaríamos pensar é na representação escrita da língua indígena, pois, para os professores Sabanê, a ortografia utilizada merece uma reformulação para que ela possa ser utilizada com mais facilidade no processo de ensino-aprendizagem da língua indígena. A esse respeito, mesmo sabendo dessa questão, até o momento não foi possível ainda propor mudanças consistentes e técnicas para mudar o alfabeto utilizado, por isso já iniciamos a produção de materiais didáticos utilizando o alfabeto atual e com pequenas adaptações.

Em nossa pesquisa, já conseguimos descrever e transcrever, usando a ortográfica atual do Sabanê, quase 1000 palavras, além de vários textos que comporá um inventário da língua e também o dicionário ilustrado. O nosso projeto é de continuar a gravação de mais dados de forma a conseguir no mínimo 1500 (mil e quinhentos) itens lexicais para ampliar o inventário e o dicionário em construção, além de filmagens, fotografias, narrativas que retratem a cultura tradicional do povo.



**Imagem 4** – Foto dos alunos fazendo as ilustrações (desenhos) para compor o dicionário bilíngue (Sabanê-Português).



Fonte: arquivo pessoal dos autores

A nossa proposta nas oficinas para ilustração do dicionário, os alunos indígenas Sabanê puderam não só participar do processo como também comparar as duas línguas e, inicialmente com palavras, perceber a importância e refletir sobre os usos de ambas as línguas. Além disso, outro fator, para que o material seja bilíngue, é a falta de jovens que falam a língua Sabanê, o que preocupa ainda mais a situação de uso e de existência da língua indígena. Sobre a importância do uso de língua própria para manter e evidenciar a identidade de um povo, é salutar o pensamento de Hall (1997, p. 27-28), ao dizer que:

[...] a “virada cultural” iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. A linguagem sempre foi assunto de interesse de especialistas, entre eles, estudiosos da literatura e linguistas. Entretanto, a preocupação com a linguagem que temos em mente aqui refere-se a algo mais amplo - um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado [...]. (Grifo do autor).

Para o autor, a língua(gem) própria e tradicional é um dos fundamentos essenciais das culturas e da afirmação de identidade cultural de cada povo. Dessa forma, afirma-se a importância de políticas linguísticas de ensino de línguas indígenas, para, mas não essencialmente, que se possa valorizar e ressignificar a cultura indígena e, conseqüentemente, de suas identidades (MONTE, 2000a).

Nesse sentido, políticas linguísticas de ensino de línguas são essenciais, como afirma Monserrat, ao dizer que:

[...] para a existência no Brasil de uma política linguística é a necessidade de regular as relações entre o português e as quase duas centenas de línguas indígenas faladas em seu território. Trata-se, é óbvio, de uma relação diglósica, entre uma língua oficial utilizada amplamente como veículo institucional, jurídico, midiático, interpessoal (inclusive entre etnias indígenas diferentes) e línguas minoritárias, em sua imensa maioria sem

tradição escrita, de uso restrito às comunidades que as têm como língua nativa. (2006, p. 134).

A esse respeito, Monserrat (2006, p. 132) diz também que hoje nenhum Estado pode eximir-se de ter uma Política Linguística, na medida em que a relação entre língua(s) e vida social permeia obrigatoriamente qualquer sociedade. Nesse contexto, Hall (1996) afirma que a concepção de identidade do sujeito, chamado por ele de pós-moderno, se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas. Isto é, os indígenas, mesmo aqueles que não falam mais a sua língua e nem pratica seus ritos tradicionais, podem se resignificar e mudar, inclusive “resgatar”, se esse for o caso, sua “língua” e cultura como forma de assumir suas identidades indígenas tradicionais. E é isso que desejamos que o povo Sabanê façam.

### **Considerações finais**

A proposta de nossa pesquisa foi principalmente de construir subsídios que nos permitissem produzir materiais didático e paradidáticos para servir de apoio pedagógicos aos professores indígenas da comunidade. Nesse sentido D’Angelis (2012) e Monserrat (2006) afirmam que toda comunidade indígena precisa de uma escola que seja, no mínimo, bilíngue, para que os processos de revitalização da língua possam ser realizados com sucesso. O problema que encontramos é que, na comunidade Sowaintê, só há dois falantes nativos da língua, nesse sentido, o processo é de recuperação e de revitalização, o que torna o ensino bilíngue mais difícil e cada vez mais necessário. Ou seja, tem que se instituir ensino que garanta, no mínimo, a possibilidade de conhecimento da língua, pois a educação diferenciada, incluindo aí o ensino da língua indígena e cultura, é um direito e uma reivindicação das populações indígenas (CF, 1988; BRASIL, 1998).

A esse respeito, D’Angelis (2012, p. 201) afirma ser “indispensável que os educadores indígenas tenham real apreço por sua língua materna e uma atitude efetivamente positiva face a elas”. Cabe ainda afirmar que a presente pesquisa pôde verificar que os professores e os indígenas mais velhos reconhecem a necessidade de haver um espaço para o ensino e uso da língua, como forma de resgatar e revitalizar esse patrimônio cultural que têm grande valor representativo de suas identidades tradicionais. E nesse sentido, a produção de materiais didáticos e registros da língua e das histórias tradicionais tem um papel importantíssimo nesse processo, pois do contrário, só há uma visão no processo de ensino aprendizagem, que é o lado da cultura e da ideologia do não-indígena, ou seja, a visão do outro.

É importante refletir que a língua Sabanê deve ser ensinada, de forma que haja uma nova função social do uso dessa língua, pois, do contrário, essa língua terá seu uso e ensino cada vez mais insignificante, até chegar ao ponto de extinção, como ocorreu com inúmeras outras línguas indígenas brasileiras (RODRIGUES, 2002). Por isso, nem o Estado, na figura de seus representantes legais, e nem a população indígena devem deixar de fomentar a produção de materiais didáticos e o ensino da língua indígena.

A produção de materiais didático-pedagógicos: pode ser resultado das ações de registro das atividades anteriores, como as reflexões sobre a prática, a iniciação à pesquisa e o estudo independente, que ganham, assim, uma função educacional e social, postas a serviço do trabalho docente. (BRASIL, 1998, p. 82).

Pensamos que nosso trabalho, mesmo que de forma inicial, possibilitou alguns avanços nesse sentido, mas temos muito que aprender e a pesquisar, porém, nos colocamos em condição de protagonistas nas ações de documentar a língua e ajudar na produção de

materiais didáticos e paradidáticos específicos e diferenciados, mesmo com a falta de incentivos governamentais, pois, assim, taremos, de certa forma, contribuído para o resgate e revitalização e ensino da língua indígena do povo Sabanê e para a afirmação da cultura e identidade tradicional.

## Referências

BRAGA, A. G.; TELLES, Stella. 2014. **O comportamento do traço laríngeal em línguas Nambikwára do Norte**: comparação entre o Latundê e o Negarotê. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Linguística, vol. 10, n. 2.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

COUTO, Fabio Pereira; SABANÊS, Ivonte. A atual situação do ensino da língua Sabanê na escola da comunidade Sowaintê: por uma educação que valorize a língua tradicional indígena. In: **Anais IX Seminário de Educação**, Ji-Paraná, v. 1, p. 667-672, 2016.

\_\_\_\_\_. **Aspectos sociolinguísticos do ensino e do uso da língua Sabanê na aldeia Sowaintê, da Terra Indígena Parque do Aripuanã - RO**. *Relatório de pesquisa*. Brasília, LALLI/UnB, v. 10, número 2, dezembro de 2018.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Português em comunidades indígenas (1º e 2º Língua)**. Campinas-SP, 2013.

\_\_\_\_\_; VEIGA, Juracilda. (Orgs.). **Leitura e Escrita em escolas indígenas**. Campinas/São Paulo: ALB/Mercado das Letras, 1997.

DORIAN, Nancy C. **Investigating Obsolescence**: studies in language contraction and death. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

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

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*, n. 22, v. 2, Jul./Dez., 1997.

\_\_\_\_\_. **Identidade Cultural e diáspora**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, p. 68-75, 1996.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 131-154.

MONTE, Nieta Lindenber. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, *500 anos depois*, **Revista Brasileira de Educação**, set/dez, 2000b, nº 15.

\_\_\_\_\_. **Os Outros, quem Somos? Formação de Professores Indígenas e Identidades Interculturais.** Caderno de Pesquisa nº 111, p. 7-20, 2000a.

PRICE, P. David. The Nambiquara linguistic family. In: **Anthropological Linguistics**, vol. 20, n. 1, 1978, p. 14-37.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO SOWAINTÊ.** Vilhena – RO: SEDUC, 2014.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SABANÊS, Ivonete. **A atual situação do ensino da língua Sabanê na escola da comunidade da aldeia Sowaintê:** por uma educação que valorize a língua tradicional indígena. (Trabalho de Conclusão de Curso). Jí-Paraná, Unir, 2016.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 1985.

THOMASON, S. G. **Endangered Languages: an Introduction.** Cambridge Textbooks in: **linguistics.** United Kingdom: Cambridge University Press, 2015.

## 1.24. PERCEPÇÕES INERENTES A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCAMPO EM JI-PARANÁ/ RO

José Fernandes da Silva  
 fernandiasmeu@yahoo.com.br  
 Universidade Federal de Rondônia  
 Catiane Cinelli  
[catiane@unir.br](mailto:catiane@unir.br)  
 Universidade Federal de Rondônia  
 GT - 09

“Fazer o melhor na condição que tem, enquanto não se tem condições melhores de se fazer melhor ainda” (Mário Sérgio Cortella).

### Resumo

O presente texto trata das percepções das ações do Projeto Educampo em Ji-Paraná, no estado de Rondônia, com objetivo de elaborar material escrito divulgando a experiência do mesmo. Utilizou-se como metodologia a observação e vivência nos espaços de formação de professores(as), ambiente escolar e vivência extra escolar, no período de janeiro e fevereiro de 2019 com registro em caderno de campo e fotografias. Além disso, contou com entrevistas com uma professora da Escola Bárbara Heliadora, uma professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e com o coordenador municipal do Projeto Educampo. A experiência pesquisada emerge da pedagogia da educação contextualizada, esta prática visa trazer à sociedade a compreensão da realidade do campo a partir também da educação. Este instrumento mostra a escola que não basta apenas ensinar, mas se transformar e contribuir na transformação da sociedade. Decorre, portanto, a percepção de que estas ações e práticas relatadas nesta experiência são fundamentais para a continuidade do Projeto.

**Palavra Chave:** Projeto Educampo. Formação de Professores. Educação do Campo.

### Introdução

Este texto é um relato de experiência sobre o Projeto Educampo<sup>24</sup>, que trata dos aspectos da formação dos(as) professores(as), relações entre sujeitos participantes e a compreensão do projeto por parte dos professores(as) envolvidos(as), incidindo nas instituições de ensino, poder público, parcerias e comunidades rurais. A relevância desta produção se deve à importância da reflexão teórica e divulgação da experiência do Projeto Educampo que está em construção no município de Ji-Paraná, sendo algo inédito na rede pública no estado de Rondônia.

Este relato parte de nossa experiência que ocorreu na participação como colaboradores(as) no quinto seminário<sup>25</sup> no ano de 2017 e no sexto seminário, no ano de 2018, com duração de três dias cada. Em 2017 participamos como discente e como professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e em 2018, como integrante do projeto de extensão “Educação do campo: construções e percepções político-pedagógicas em

<sup>24</sup> Acompanhado como bolsista PIBEC/UNIR/2019. Projeto de Extensão “Educação do campo: construções e percepções político-pedagógicas em Ji-Paraná/RO”.

<sup>25</sup> Os seminários da Educação do Campo acontecem desde o ano de 2013, realizados anualmente no município de Ji-Paraná, sendo que a criação do Projeto Educampo ocorreu, em grande medida, com base nos acúmulos obtidos nestes seminários.

Ji-Paraná/RO”<sup>26</sup> da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campi* de Ji-Paraná e Rolim de Moura/RO, com início em 2018. Os registros foram realizados em caderno de campo e com fotografias, além de observações nos encontros mensais<sup>27</sup> de formação ocorridos na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (SEMED) e na escola Paulo Freire, localizada na linha 153, em visita pedagógica no ano de 2019. Observamos as palestras, os conteúdos tratados, as narrativas dos (as) professores (as) e as impressões de um dos coordenadores municipais do Educampo.

Apesar da necessidade de escritas aprofundadas sobre esta experiência, aqui detemos o foco em três aspectos: a formação dos professores; a relação entre os sujeitos, e compreensão da proposta do Educampo. Acreditamos que estes aspectos são relevantes para o desenvolvimento do projeto. Outrossim, a experiência relatada se constitui como parte de um processo de construção da garantia de direitos dos(as) camponeses(as) que é o acesso à educação contextualizada em escolas públicas de suas comunidades, conforme descreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 28, e principalmente a busca do conhecimento construído historicamente (BRASIL, 1996).

A luta dos vários sujeitos do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) fez surgir a Educação do Campo, não somente como conceito, mas desde uma perspectiva histórica existencial dos povos camponeses fez-se prática. Caldart (2012) afirma que a Educação do Campo (EdoC) é um conceito em construção e em disputa, associado ao movimento próprio da realidade em que ela surge, bem como o protagonismo das organizações do campo, trazendo junto os interesses sociais, culturais, os conhecimentos e lutas, em favor de uma agricultura associada a um projeto de nação que incorpore na educação a formação humana.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 9), associam EdoC a forma de ser dos movimentos sociais, ou seja, o que são e o que querem os camponeses organizados, como uma prática incisivamente pedagógica. Descrevem que além da dinâmica dos movimentos sociais do campo, há também no período, uma pedagogia e um movimento contendo uma inovação e uma “renovação educativa”, e, o Projeto Educampo dialoga com tal perspectiva.

O Projeto Educampo abarca atualmente seis escolas nas comunidades rurais do município de Ji-Paraná, sendo as escolas Bárbara Heliadora; Pérola; Nova Aliança; Edson Lopes; Paulo Freire e Irineu Dresch. De acordo com Pereira et.al (2017) o Projeto surge no ano de 2016 na perspectiva de proporcionar uma educação de qualidade, que respeite a identidade e atenda as especificidades dos camponeses(as). O mesmo iniciou com a inserção de duas escolas ainda no mesmo ano, Bárbara Heliadora e Pérola, a partir da experiência de São Mateus, no estado do Espírito Santo. No ano de 2017 aderiram à proposta pedagógica do Projeto Educampo, as escolas Nova Aliança e Edson Lopes, em 2019 ingressaram as escolas Paulo Freire e Irineu Dresch, sendo atualmente seis escolas, atendendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

### **A formação docente na atuação do Educampo**

A formação dos professores(as) ocorre em dois aspectos principais: os seminários anuais, onde se discute e problematiza temas gerais da realidade do campo e da vida da escola, com duração geralmente de três dias; e a formação mensal, para assuntos relacionados ao processo pedagógico e procedimentos escolares. Esta formação contribui para o esclarecimento do Educampo em seu propósito, no aspecto da transformação educacional nos princípios da Educação do Campo.

<sup>26</sup>O autor deste artigo é bolsista do referido projeto e a co-autora é vice-coordenadora.

<sup>27</sup> Os encontros mensais se referem à formação dos professores em assuntos relacionados especificamente ao Projeto Educampo, seus desafios e questões pedagógicas.

Arroyo e Fernandes (1999) afirmam que o modelo de educação básica no Brasil é seletivo, uma estrutura superada em outros países, é excludente e por isso não garante o princípio democrático do direito a educação universal, e parte das responsabilidades são também da própria escola. Prosseguem perguntando que projeto de educação dará conta da educação na área rural. Acrescentam ainda que a escola não pode ser “rígida”, terá que ser dinâmica de métodos alternativos para dar conta da realidade atual. Ao tratarem da EdoC afirmam que o objetivo é superar essa educação excludente e um dos desafios é acabar com o analfabetismo no campo, com uma nova proposta que está nascendo e se alimentando dentro da escola.

As experiências observadas na participação dos seminários do Educampo em 2017 e 2018, ocorridos no Centro de Treinamento da Emater (CENTRER), situado no município de Ouro Preto do Oeste, de maneira geral foram um passo importante na afirmação e expansão do Projeto Educampo. Dos seus feitos destaca-se o aspecto motivacional dos(as) participantes através da caracterização visual identificando o projeto, como: camisetas, ornamentação do espaço e símbolos da vida camponesa, conforme ilustrações seguintes.

**Imagem 1: Ornamentação e representação cênica da realidade do campo no seminário municipal em 2018**



Fonte: Galeria da página do Departamento de Educação do Campo.

O processo de chegada das escolas caracteriza os sujeitos e o caráter do encontro, o credenciamento descreve o sentido de organização dos registros e compromisso com a participação na atividade. O clima, acompanhado de canções propícias expressou o sentido animador e envolvente do encontro. As representações místicas e cênicas da realidade do campo e dos acontecimentos introduziam e interagiam com os temas abordados. A metodologia contribuiu para os objetivos do encontro, com temas pertinentes a dimensão do projeto, utilizando o método provocativo, promovendo uma significativa interação entre quem conduziu as mesas de debates e demais participantes.

O quinto Seminário Municipal de Educação do Campo teve como lema: Desafios e Perspectivas para uma Educação do Campo de Qualidade. Os temas desenvolvidos foram: O papel da Mulher Camponesa nas Escolas do Campo, além de oficinas temáticas demonstrativas. O lema do sexto seminário foi: Educação do Campo na perspectiva dos sujeitos do campo. Este lema teve como foco desafios, perspectivas e importância de construir um currículo que atenda os alunos que moram na área rural. Além disso, teve trocas de experiência entre escolas que já desenvolviam o projeto e as que estão localizadas no campo, mas não aderiram ao Educampo. A coordenação municipal, servidores da Secretaria Municipal de Educação, promoveu a participação de especialistas da área para contribuir com a discussão nos seminários, professores de outras regiões e estados contribuíram com as discussões, sendo Denílson da Silva, da Universidade Federal da Fronteira Sul de Erechim em 2017 e Salomão Hage da Universidade Federal do Pará em 2018, essa interação entre sujeitos propiciou trocas entre as diferentes realidades. Participaram do sexto seminário: alunos de



nove escolas do campo, pais, colaboradores palestrantes, representantes da Escola Família Agrícola (EFA), Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais (STTR) de Ji-Paraná, professoras e discentes da UNIR, gestores públicos e professores da rede pública. Esta diversidade de sujeitos foi importante para o exercício democrático e ao mesmo tempo pedagógico.

Destacamos o caráter igualitário e valorativo do encontro em que crianças, jovens e adultos dialogaram, ouviram e foram ouvidos, sobre o tempo, espaço e objetivos da realidade educacional. Um dos fatos marcantes no seminário de 2017 foi a participação das crianças nos espaços de discussão, principalmente na composição da mesa, contando sua experiência escolar com o Projeto Educampo. As mesas de discussão trouxeram a diversidade da Educação do Campo e como as experiências de grupos organizados com a educação formal e não formal podem contribuir para a escola do campo.

No seminário de 2018 houveram discussões relacionadas à importância da democracia na educação, trazendo as diferentes concepções, as divergências e convergências nas compreensões. Também foi discutido sobre a produção agroecológica, professores(as) trouxeram as dificuldades de se produzir com esta matriz nas experiências produtivas nas escolas e também na agricultura, pois no município de Ji-Paraná predomina o agronegócio. Por outro lado, houve posicionamento de estudante mensurando a experiência da família na produção agroecológica.

Além dos seminários, o Educampo realiza encontros de formação, atividades mensais, com estudo de conteúdos pedagógicos e orientações à implementação do currículo escolar, as práticas educacionais e as metodologias de implementação da Educação do Campo. O encontro ocorrido em fevereiro de 2019, teve duração de três dias, com participação de professores(as) das seis escolas, sendo Bárbara Heliodora, Perola, Nova Aliança e Edson Lopes, com maior experiência e, Paulo Freire e Irineu Dresh tendo ingressado no corrente ano. Na ocasião as escolas iniciantes colocaram seus entendimentos, suas dúvidas e angústias sobre o Educampo e as escolas mais experientes contribuíram, a partir de suas experiências vividas, para o conhecimento, apropriação das dimensões do projeto, seus desafios, limites e superações.

No processo de construção, sendo parte de uma realidade contraditória, não se descarta a possibilidade de dificuldades de adaptação ou de resistência ao que é novo e desafiante, a um modelo confortável do método tradicional. Desse modo, aquilo que está dando certo em uma escola, não significa uma receita para outra, mas um incentivo para enfrentar os desafios colocados.

O encontro foi consistente ao estudar a história e a legislação da Educação do Campo, os instrumentos pedagógicos do projeto, esclarecendo dúvidas e preocupações. O tema referido trouxe o referencial teórico de Roseli Caldart (2012), “a educação do campo é uma luta e uma categoria de análise” e é fruto de muita luta dos sujeitos do campo, por via principalmente dos movimentos sociais.

Os componentes pedagógicos do Projeto Educampo foram integralmente debatidos e colocados em comum no intuito de esclarecer os participantes do encontro. Na avaliação do andamento do projeto foi utilizada a metodologia participativa através dos grupos de cada escola, oportunizando o direito de todos(as) opinarem. Assim, as diferentes ideias são externadas e apreciadas por todos(as), facilitando o entendimento e as decisões coletivas. A partir de nossa observação, consideramos ser necessário melhorar a motivação dos participantes, incidindo para uma participação mais aguerrida neste espaço.

Dos conteúdos, emergiram contribuições dos(as) professores(as) sobre a importância de se trabalhar valores combinado aos exercícios teóricos e práticos, envolvendo escola e comunidade, primando pela coletividade nas atividades escolares e extra escolares. Constatamos em Encontro de Formação de Professores(as), ocorrido na Escola Paulo Freire



em março de 2019, a partir das narrativas, a importância da metodologia, do passo a passo do projeto que culmina no encorajamento para a implementação do mesmo.

### **As relações entre sujeitos do Educampo**

O processo de formação dos sujeitos no Educampo desempenha uma contribuição fundamental na formação da consciência, conseqüentemente no comportamento que incide, sobretudo nas relações entre as pessoas, envolvidas neste projeto. Percebemos um esforço na superação da organização escolar pensada para uma atuação individualista, onde cada indivíduo possui o seu espaço de atuação no qual seu papel, é sua exclusividade. Dessa forma, dá-se passos rumo a construção coletiva, de sujeitos que compreendem a importância da mudança dos processos escolares e se disponibilizam para tal.

Nuances da realidade, que pode se caracterizar como limitante, é o fato de os(as) professores(as) em sua maioria serem da área urbana. Essa condição faz com que as relações destes com o campo ocorram no âmbito profissional, nem sempre com o envolvimento na transformação da realidade em que a escola está inserida. Sabemos que na Educação do Campo todo o processo da realidade e sua leitura crítica são fatores determinantes para sua efetivação. Nesse sentido, trouxemos as impressões da formação de professores(as) na Escola Paulo Freire realizada em 15 março de 2019 que, em grupos de estudos, foi sugerido que para melhorar a relação entre escola e comunidade, é preciso fazer a formação do Educampo também com as famílias e comunidade, preparando-as para a ação conjunta. É necessário mostrar aos pais e mães os resultados da participação deles no desenvolvimento do plano de estudos, que o aprendizado na auto-organização escolar reflita na participação dos(as) filhos(as) no processo da organização familiar dentro das responsabilidades que podem assumir. Acredita-se que as famílias são imprescindíveis no diálogo, e assim, torna-se necessário um método adequado para que a família seja envolvida com o Projeto Educampo – algo que não era corriqueiro antes do Projeto.

As relações com os parceiros constituem uma condição para se dar mais qualidade nas ações teóricas e práticas do Projeto Educampo, além de ser um canal de disseminação da proposta. Durante esse processo a Universidade Federal de Rondônia contribui nas formações dos(as) professores(as) em todos os espaços, além disso está realizando um projeto de extensão para auxiliar em tarefas específicas e contribuir com as discussões e referenciais da experiência desenvolvida na SEMED de Ji-Paraná. A Emater, realiza palestras relacionadas a práticas de produção agrícola. A Fetagro e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais representam comunidades rurais e trazem contribuições das experiências de suas organizações e lutas. As Escolas Família Agrícola (EFAs), contribuíram na construção da proposta pedagógica e trazem sua experiência de Educação do Campo na forma na metodologia da alternância.

### **Compreensão e receptividade do Projeto Educampo**

O entendimento por parte dos professores(as) quanto a ideia do projeto e sua estrutura em geral tem ocorrido de maneira receptiva. Os(as) professores(as) entendem e assimilam bem a proposta do Educampo, apesar de dificuldades em colocar em prática com alguns(as) professores(as) com muito tempo de magistério que apresentam resistência em trabalhar com algo novo. Essa dificuldade consiste em professores(as) compreender a importância da mudança de métodos, mesmo reconhecendo ser o novo projeto mais eficiente e mais adequado para a Educação do Campo. Enquanto o(a) professor(a) com menos tempo de exercício profissional está mais susceptível ao novo, uma vez que este recorre facilmente a novas dinâmicas, para tornar sua prática com mais qualidade e eficiência.

Um fator limitante e incidente nas práticas escolares predominantes no Brasil é o individualismo, junto ao autoritarismo etc., estes vícios acabam pesando fortemente também

nos vários estágios de implementação do Educampo, em que torna mais confortável a ação individualizada do que ter que ouvir várias vozes, muitas vezes contrárias em determinadas situações. A prática tradicional predominante na maioria das escolas ignoram a participação dos sujeitos envolvidos, enquanto que a prática coletiva requer uma relevante disciplina pessoal e dedicação para comum compromisso assumido coletivamente e isso tem sido um dos propósitos do Educampo.

Outro elemento a ser considerado, é que o projeto comporta uma diversidade de instrumentos pedagógicos que são desenvolvidos nas escolas a saber: plano de estudo, visitas e viagens de estudos, cursos e oficinas, palestras, colocação em comum, avaliação, caderno da realidade, formação da família, visita a família, atividade de retorno, atividades práticas, auto-organização, mística, disciplinas e caderno de vivência. A necessidade do esforço que os(as) professores(as) precisam fazer para implementar todos estes instrumentos, requer uma relevante compreensão e portanto, ao aceitar participar do projeto, a escola manifesta a sua compreensão e consciência, da necessidade do Educampo.

Outra questão significativa, envolvendo a compreensão dos professores(as) sobre o Projeto Educampo, decorre da falta de um critério normativo institucional que pudesse impetrar requisitos para essa função, pessoas que já possuam vínculos ou afinidade com o campo, ou ainda que residam no campo. O que ocorre, no entanto, por parte do poder público, são incentivos como auxílios financeiros complementares, para os professores que vão trabalhar no campo. Muito embora, não havendo discordância com tal política mas esta forma não determina uma motivação pela proposta do projeto, mas sim por um elemento desconectado do contexto geral e real do seu espaço de atuação.

O fato de os professores(as) em sua maioria serem do meio urbano, não vivenciarem a realidade do campo, gera dificuldade de compreensão da proposta e do contexto da Educação do Campo. Porém, isto não os desabonam dos méritos pelos esforços desses professores(as), deslocando distâncias consideráveis, para chegarem a escola, acompanhados de más condições nas estradas e outros. Contudo, constata-se a existência de bons(as) professores(as) nas escolas do campo, preparados profissionalmente, cultivando uma relação capaz de contribuir para o melhor do processo da Educação do Campo.

### **Considerações finais**

O processo de formação no Educampo se constitui como o passo mais importante no desenvolvimento deste projeto, que se manifesta através da ação dialógica com os sujeitos em praticamente todas as formas de contatos, individual e coletiva, portanto é imprescindível e desafiador. Os processos de formação dos(as) professores(as), principalmente, mas também conforme eles mesmos(as) afirmam, a formação também de toda a comunidade.

Neste sentido, há que se considerar uma questão emblemática, merecedora de uma cautelosa e aprofundada discussão centrada na condição de um dos elementos indispensáveis ao Educampo, o(a) professor(a). Assim, consiste uma exigência complexa, que é a completa conexão entre a realidade presente e os sujeitos imersos a ela, incidindo como resultado desta relação, a intervenção do segundo sobre a primeira. Outrossim, cabe perguntar: como efetivar mudanças na realidade do campo, a partir também da educação, com base na realidade atual dos sujeitos responsáveis por essa mudança?

Da mesma forma, o processo de desenvolvimento do Educampo tem sugerido que é impossível concretizar esta prática sem que haja a compreensão e cooperação de vários sujeitos, parcial ou integralmente envolvidos. No entanto, é necessária uma sintonia destas personagens, possibilitando forças e sugestões de superações principalmente nos momentos mais difíceis.

Neste sentido, o fortalecimento e valorização das ações coletivas têm conseguido alcançar um reconhecimento relevante dos diversos e variados sujeitos participantes,

incidindo nas sugestões da ampliação das práticas coletivas em diversas ações nas escolas e na comunidade.

Assim, as relações em geral, incluindo as parcerias, se constituem como a principal conduta do Educampo e é por meio delas que possibilita a concretização da proposta da Educação do Campo, seja nos objetivos mais imediatos ou nos sentidos inexoravelmente transcendentais. Infere também os esforços de como torná-lo não somente entendível o Educampo, mas também compreensível e com isto, esta prática ir dando respostas principalmente através de sua implantação real. Embora tendo como importante o elemento teórico é preciso também olhar sobre o que nos ensina a prática da proposta do Educampo, como um exercício que ensina através dos resultados concretos.

Com isto, a sociedade percebe que a realidade do campo e a construção de instrumentos transformadores não são tarefas apenas dos sujeitos do campo. A escola, precisa saber que não basta apenas ensinar, ela tem que se transformar e ajudar a transformar a sociedade. Para nós, a pertença, os processos relatados, o compromisso da continuidade das contribuições dos parceiros (as) com o Educampo, são fundamentais para o avanço dessa dinâmica pedagógica, conquistando mais escolas, e mantendo-as participantes, visando a construção de um modelo de escola, que transforme as pessoas e as pessoas transformem o mundo, seguindo os ensinamentos de Paulo Freire.

### Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Vozes, 1999.

BRASIL, Presidência da República. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli S (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Vozes, 1987.

PEREIRA, Janete A. et al. **Projeto Educampo: uma experiência na formação de educadoras e educadores e da compreensão da identidade camponesa na rede municipal de ensino em Ji-Paraná/RO**, 2017. In: CIBEPoC – 2017. Disponível em: <http://congressos.sistemasph.com.br/index.php/cibepoc/cibepoc2017/paper/viewFile/46/63>. Acesso em: 30 de abril de 2019.

## 1.25. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM RELAÇÃO AO PROJETO EDUCAMPO NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ

Luciana Zurica da Silva<sup>28</sup>

Isaura Isabel Conte

Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR

[lucianazurica@gmail.com](mailto:lucianazurica@gmail.com)

[isaura.conte@unir.br](mailto:isaura.conte@unir.br)

GT - 9

**RESUMO:** O presente artigo analisa as percepções dos professores com relação ao Projeto Educampo, enfatizando as melhorias a partir da implantação do projeto. Os participantes da pesquisa que dão base analítica para este texto são professores/as de quatro escolas do campo, da Rede Pública do Município de Ji-Paraná, em que está em andamento o projeto Educampo entre 2016 e final de 2018. Os sujeitos da pesquisa foram 15 professores, os quais responderam a um questionário com seis perguntas abertas sobre a sua inserção no Projeto na escola em que atua. O texto tem como objetivo refletir sobre a percepção de professores ao avaliarem sua inserção no Projeto Educampo como iniciantes e implementadores dessa experiência fundamentada na Pedagogia da Alternância. Podemos apontar como relevante, a partir dos resultados obtidos que a inclusão dos docentes ao Educampo são de grande envolvimento pessoal e coletivo, tendo em vista que é um projeto que veio para desafiar e desacomodar na prática pedagógica, corroborando na qualidade de ensino-aprendizagem dos educandos. Outro fator que nos chama a atenção é que os professores dizem fazer o máximo que podem, aprendendo sempre, visto que, mesmo sendo um mesmo Projeto, no caso do Educampo, em nenhuma escola o funcionamento se dá como em outra, e, diante disso, é preciso criar situações de ensino e envolvimento escolar entre si e com a comunidade, cada uma a sua maneira e realidade.

**Palavras-chave:** Professores; Educampo; Relações.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever e refletir sobre as percepções dos professores das escolas do campo do município de Ji-Paraná com base no projeto Educampo. O tema surgiu a partir de estudos e de ações realizadas no projeto de extensão **Educação do Campo: construções e percepções político-pedagógicas em Ji-Paraná / Rondônia**, em andamento desde meados de 2018. O projeto de extensão mencionado conta com a participação de duas docentes da Unir campi de Rolim de Moura e uma docente da Unir-campi de Ji-Paraná, mais três bolsistas e um voluntário.

O estudo foi baseado a partir de um questionário em que os educadores das então quatro escolas participantes do projeto Educampo<sup>29</sup>, presentes no encontro de formação realizado na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, realizaram autoavaliação no projeto Educampo. Nos questionários respondidos não há identificação pessoal, e/ou identificação da escola.

<sup>28</sup> Acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Bolsista do projeto de extensão “Educação do Campo: construções e percepções político-pedagógicas em Ji-Paraná / Rondônia”.

<sup>29</sup> No final do ano de 2018 para início de 2019, ingressaram no Projeto Educampo mais duas escolas da rede: Escola Paulo Freire e Irineu Dresch.

No momento da aplicação dos questionários eram quatro escolas presentes na formação, sendo elas: Barbara, Pérola, Nova Aliança e Edson Lopes, as quais inseriram o projeto Educampo, entre os anos de 2016 e 2017. O Educampo adequou nas escolas a adoção da pedagogia da alternância, uma das principais alterações que, implica nos educandos fazerem parte de equipes de trabalho, sob direção dos docentes e demais servidores, deste modo, contribuem nos afazeres diário da escola.

### **Por uma Educação do Campo**

A educação do Campo, teve início a partir dos movimentos sociais organizados por camponeses que se sentiam menosprezados diante da educação que lhes era oferecida ao longo dos tempos, além da situação de indiferença diante de sua condição de vida e trabalho. Em busca de melhores condições de vida e por uma educação digna para os seus filhos, os camponeses organizados, em especial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foram conquistando os seus direitos e fazendo valer os direitos já contidos na Constituição Federal. Desse modo, Caldart (2008, p. 71) afirma que:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Em complementação, Arroyo e Fernandes (1999) enfatizam que o termo “campo” é consequência de uma nomenclatura aclamada pelos movimentos sociais e carece ser aceita pelos interesses governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais.

De acordo com Caldart (2008, p. 69), se compreende que a concepção do nome de educação escolar no meio rural permaneceu ligada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e ofertada para uma minoria da população brasileira. Desse modo, “o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere”.

Devemos levar em consideração que, a educação do campo sempre foi e sempre será um fato a ser enfrentado para dar maior condições de sustentabilidade para o homem e para a mulher do campo, uma vez que, “as políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores (CALDART, 2008, p. 72). Embora tenha sido uma luta longa e constante, com o passar dos anos os camponeses viram a passos lentos as suas reivindicações serem atendidas. No artigo 215 da Constituição de 1988 estabelece a participação dos sujeitos na elaboração de políticas públicas, abrangendo a educação e apresenta um marco significativo para a condição da educação:

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art.205).

Grosso modo, a Constituição Federal de 1988 designa o Estado Democrático de Direito com a finalidade de garantir o exercício dos direitos sociais, políticos e individuais, incluindo o bem estar, garantir a liberdade, igualdade, desenvolvimento e a justiça. Entretanto, quando se diz que “a educação é um direito de todos e dever do Estado”, ela não se destina somente à população urbana, mas também a população do campo, e, portanto deve ser

suficiente para abranger a todos/as os cidadãos e cidadãs garantindo acesso e permanência na escola.

Em complemento à Constituição Federal, no art. 28 da LDB de 9394/1996 deixa claro sobre os direitos das populações e povos do campo, frente a educação do campo, estabelecendo que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Assim, os camponeses tem por direito uma educação de qualidade e voltada para as suas especificidades, de tal modo que venha a se adaptar de acordo com as peculiaridades de sua região em especial, enquanto calendário letivo, desde que cumpridas os dias e horas previstas na legislação. Além disso, é possível adequar os conteúdos curriculares e as metodologias voltadas para as necessidades e interesses dos sujeitos do campo.

No município de Ji-Paraná/ RO, a fim de proporcionar e garantir uma educação de qualidade à população camponesa, foi implantado em algumas escolas municipais do campo o projeto Educampo. Este, veio para dar um novo rumo na educação do campo, basicamente cumprindo a Legislação da educação do campo nacional, tendo como base o Parecer CNE 036/2001 e a Resolução CNE 01/2002. O Projeto Educampo foi aprovado pela LEI Nº 2957 30 DE JUNHO DE 2016, pelo Poder Executivo, garantindo assim aos educandos do campo uma metodologia da Pedagogia da Alternância.

Mesmo sendo recente já é notório por meio de falas de alguns profissionais dessas escolas, as mudanças que vem ocorrendo, pois dependem da compreensão e do engajamento de todos os profissionais que nela atuam, da comunidade e da gestão municipal.

### **A compreensão dos professores com relação ao Educampo**

A partir de uma formação de professores atuantes nas escolas do campo de Ji-Paraná, ocorrido em dezembro de 2018 na Secretaria Municipal de Educação Municipal (SEMED), na intenção de realizar uma avaliação das ações decorridas durante o ano, foram entregues aos professores um questionário que abordava algumas questões das ações avaliativas de si mesmo como membro do projeto Educampo. A fim de que esses profissionais se autoavaliassem e descrevessem como sujeitos a partir do projeto Educampo, foram feitas questões para que respondessem, na perspectiva de fazer avançar, e, sabendo que ainda há entraves, uma vez que, este é um projeto que chegou para desafiar e desacomodar os educadores nas práticas pedagógicas, assim como os demais sujeitos que envolvem o ambiente escolar.

Com o Educampo, segundo nossas observações começam-se a produzir outras práticas pedagógicas, que podem ser entendidas, por novas estratégias, saindo que era feito tradicionalmente, basicamente e dentro da sala de aula. Como estratégia nova, esses docentes podem realizar as suas práticas do ambiente escolar, de forma planejada coletivamente e mais individual. Outra questão é que com o olhar e os fazeres vão para o ambiente escolar como um todo, é propiciado momentos de cuidados com a escola em geral, ou seja, com a limpeza das salas de aula e organização, limpeza do jardim e do pátio e até mesmo o plantio de hortaliças na horta e outras plantas no espaço da escola. Tudo isso feito por meio de equipes, organizadas em todas as turmas, cujas responsabilidades são de acordo com a idade dos



alunos/as. Abaixo, duas ilustrações do quadro de organização das equipes/comissões diante das tarefas que envolvem os sujeitos da escola.



De modo a entender como os professores estão se envolvendo no projeto Educampo, foram levantadas seis questões de autoavaliação, mas para esta produção, será discorrido nesse artigo somente uma questão, no qual é o assunto dessa pesquisa. A pergunta levantada para os professores foi: Como profissional como me vejo, a partir da implantação do projeto Educampo? Para melhor compreensão foi realizado uma sistematização em uma tabela para o levantamento dos dados coletados por meio das respostas enfatizadas.

Abaixo segue a tabela, com as respostas fomentadas pelos professores, porém sem identificação por nome ou gênero.

Professores
<b>Pergunta- 1:</b> Eu no projeto Educampo
Busco estar sempre aprendendo para que possa melhorar minha prática e que venha contribuir para o melhor aprendizado dos meus alunos.

Aprendizado diário, apropriação dos instrumentos pedagógicos, crescimento profissional, visão de educação integral (habilidades), apropriação e valorização dos costumes culturais e produção do campo, pertencimento pela escola (gostar, cuidar), aproveitamento nas capacitações.
Os dois anos vivendo o Educampo como professor é uma vivencia constante no novo. Estou em busca de o novo ser um aprendizado, que não me deixa totalmente capacitada para executar os métodos do projeto. Sou uma aprendiz.
Procuro sempre fazer o meu melhor, busco e acredito na Educação para VIDA.
Fiz e faço minha parte.
Eu busco compreender e poder aplicar.
Estou muito envolvida e procuro me auto avaliar constantemente para melhorar minha prática.
Vivência, busca constantemente “NO NOVO”. Aprendizado constante, auto avaliação, pertencimento envolvimento com os instrumentos propostos.
Eu no projeto Educampo, estou me adaptando-me a cada etapa: nos planos estudos, nos temas geradores, nas estadias, nas brincadeiras dirigidas na recreação com os alunos.
Cuido das minhas obrigações.
Eu professora no projeto Educampo dou o meu melhor, procuro fazer o melhor em cada momento.
Completamente envolvido.
Desafios, medos e metas a serem atingidos nos apostaram, porem precisamos melhor.
Me adaptei, porem minha carga horária não atende a todos quesitos (25horas), do mais tudo bom.
Particularmente gosto do projeto, pois, acredito que agora o campo tem uma educação de qualidade.
Sempre gostei de trabalhar na Área Rural e acho importante a permanencia dos alunos na área Rural.

De acordo com a sistematização apresentada na tabela, é notório a variedade de respostas levantadas diante do projeto Educampo. Respostas estas que nos trazem muitas reflexões e alguns conceitos da educação do campo. No entanto, de início já chama muito a atenção a fala de um/a docente que vê o projeto Educampo como um aprendizado diário, uma apropriação dos instrumentos pedagógicos, visão das habilidades do que é uma educação integral, além de apropriar e valorizar os costumes culturais e a produção do campo, do gostar e cuidar da escola e do aproveitamento das capacitações de professores que são realizadas pela SEMED. Um elemento que nos chamou a atenção nas respostas é que por meio do projeto, além da centralidade na valorização do ensino-aprendizado, há um papel importante como formação de educadores. Junto a isso há também o elemento avaliação e autoavaliação, o que é necessário e importantíssimo para um projeto avançar.

Em três respostas levantadas, os docentes demonstraram que após a implantação do Educampo, vivenciam o novo a cada dia, buscando sempre melhorar as práticas pedagógicas, proporcionando uma qualidade maior no ensino-aprendizagem dos educandos. Também



ênfâtizaram ter envolvimento no projeto. Envôlvimento esse que se faz necessário para o melhor desenvolvimento do Educampo e a valorização da educação do campo, pois, sozinho ele não acontece, o trabalho só será bem sucedido se for realizado em conjunto.

Outro fator a ser ênfâtizado que chamou a atenção em uma das respostas ressaltadas, tem como no embasamento do projeto um tanto “desafiador”. Deste modo, acredita-se que tudo que é novo causa medo, porém dependerá do sujeito para o bom desenvolvimento e aproveitamento da oportunidade oferecida por intermédio do projeto.

Outra questão que vale ressaltar, que foi fomentada, é a questão do profissional gostar do campo de trabalho e a importância da permanência dos educandos no campo. Entretanto, quando o profissional trabalha no que gosta, é mais fácil superar as mazelas que poderão surgir no decorrer do seu dia a dia de trabalho, além de demonstrar aos alunos a satisfação no que faz, desse modo entusiasmando-o a aprofundar nos estudos e a continuar na sua formação no campo.

### **Considerações Finais**

De acordo com os dados levantados na sistematização da pesquisa envolvendo os docentes das escolas do campo, que estão em processo de desenvolvimento de construção da educação do campo por meio do projeto Educampo, é perceptível que os educadores estão se envolvendo com o projeto, a fim de melhorar a prática pedagógica e também propiciar aos educandos um ensino que esteja voltado para a sua realidade, uma vez que, eles buscam aproveitar as capacitações, para melhorar ainda mais o desempenho profissional em sala de aula.

Quando os professores e professoras dizem “dou o melhor; estou fazendo a minha parte; procuro melhor a cada dia; me avalio par melhorar...” mostra que há um compromisso por acreditar nesse Projeto de escola, que ela pode e deve ser diferente, proporcionando um papel mais ativo dos alunos e dos próprios professores.

O/a professor/a no Educampo, como pode ser notado nas respostas obtidas, tem como visão, uma forma de valorizar a educação do campo, assim também valorizar as especificidades do educando que se encontra no seu meio, além de buscar desenvolver um bom trabalho com as capacitações que recebem nas formações. Deste modo, podemos dizer que, o projeto já é de grande importância pelo que tem logrado de mudanças nas escolas até o momento, mesmo permanecendo desafios a serem superados.

### **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M.G., FERNANDES, B. M.; **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, 1999.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Incra, MDA/NEAD, 2008.

Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9394**. Brasília, 1996.

Presidência da República. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

## 1.26. SEMENTES CRIOULAS, SABERES DA TERRA, SOBERANIA GENÉTICA

**Autor: Aparecido Dias de Oliveira**  
**Universidade Federal de Rondônia – UNIR**  
 E-mail: [cidodias.13@gmail.com](mailto:cidodias.13@gmail.com)

**Coautor: Carlos Dias Valadares**  
**Universidade Federal de Rondônia – UNIR**

[Carlosdias2016unir@gmail.com](mailto:Carlosdias2016unir@gmail.com)

**Coautor: Diego Santos Silva**  
**Universidade Federal de Rondônia – UNIR**

[diego.santosunir@gmail.com](mailto:diego.santosunir@gmail.com)

**Coautor: Luiz Carlos Sousa**  
**Movimento dos Pequenos**  
**Agricultores - MPA**  
[luiju\\_carlos@hotmail.com](mailto:luiju_carlos@hotmail.com)

### RESUMO:

O artigo tem o objetivo de sistematizar a feira de sementes crioulas realizada pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), regional Aparecido de Oliveira, que teve o objetivo de estimular a preservação e o resgate das sementes crioulas pela sua relevância na produção e soberania alimentar das famílias camponesas. A atividade aconteceu em parceria com o Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Colorado do Oeste. A iniciativa teve a finalidade de cumprir metas estabelecidas no plano camponês do movimento, que prevê atividades voltadas ao estímulo da produção de alimentos saudável sem presenças de aditivos químicos e alimentar a população do campo e da cidade. Para melhor descrever a metodologia adotada foi à observação tomando notas dos acontecimentos durante a feira de sementes, entrevistas os intervalos do evento e pesquisa bibliográfica.

**Palavras chave:** Sementes crioulas; saberes da terra; soberania alimentar.

### Introdução

O processo de dependência das grandes indústrias de sementes tem sido crescente no Brasil. O mercado brasileiro de sementes híbridas e transgênicas usando o discurso de alta produtividade cresceu 122% em dez anos passando de 1,8 milhão de toneladas na safra 2005/06 para 4 milhões em 2015/16 movimentando R\$ 10 bilhões ao ano, sendo, segundo a Associação Brasileira de Sementes e Mudas (Abrasem 2017), a terceira maior indústria do mundo no setor, atrás apenas dos Estados Unidos e da China.

As sementes convencionais<sup>30</sup> além de ter um preço muito elevado são extremamente dependentes de insumos químicos, e são inviáveis para as famílias camponesas. Em contra partida as sementes crioulas são reproduzidas pelas próprias famílias, são mais resistentes às pragas, doenças e aos fatores climáticos, são as que melhor se adaptam a cada região onde ocorrem, visto que elas se aperfeiçoaram por meio da seleção natural, na qual os indivíduos mais vigorosos permanecem (SANTOS, 2017).

<sup>30</sup> Sementes convencionais são as sementes híbridas utilizada principalmente pelos grandes agricultores adquiridas nas lojas agro pecuária, sementes convencional são mais dependentes de insumos químico já as crioulas são mais resistentes.

## Feira das sementes crioulas<sup>31</sup>

Diante deste contexto o MPA<sup>32</sup> desde sua fundação buscou trabalhar a produção de alimentos saudáveis. Neste mesmo sentido a Regional Aparecido de Oliveira<sup>33</sup>, realizou a primeira feira regional de sementes crioulas com o objetivo de discutir a importância da produção, preservação e resgate das sementes crioulas. De acordo com lideranças do MPA fatores como: a destruição da biodiversidade, mecanização pesada; avanços dos transgênicos e o alto uso de agrotóxicos tem sido uma preocupação para o movimento. A organização tem promovido vários debates objetivando a redução dos impactos ambiental e social causado pela expansão do agronegócio. Diante desta realidade as referências do movimento dos pequenos agricultores busca estabelecer parcerias com diversos setores no sentido de fortalecer a organização e avançar na preservação das espécies e na produção da alimentação saudável.

Estas parcerias fazem parte da estratégia adotada pelo MPA, previsto no plano camponês possibilitando melhores condições para a produção de comida saudável, produzindo em abundância tudo que for possível, para todos e que também não haja desperdícios. É um projeto que visa a soberania e autonomia dos camponeses e camponesas garantido formas de produzir, comer, educar os filhos, divertir-se, aproveitar das coisas boas, vivendo bem sem ser explorado e sem explorar os outros. O MPA no plano camponês propõe soberania alimentar<sup>34</sup> para as famílias do campo, sem dependência, produzindo suas sementes, comida de boa qualidade, animais, plantas medicinais e tendo controle da terra, águas para suprir as necessidades entre outros (cartilha Mutirão da Esperança Camponesa, janeiro de 2017).

Reconhecendo a capacidade técnica e potencialidade do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, Campus Colorado do Oeste, lideranças do MPA vem dialogando frequentemente com técnicos, diretores e professores da instituição no sentido de desenvolver trabalhos conjuntos, com objetivo de fortalecer o campesinato na região. Estes diálogos culminaram na Feira das Sementes Crioulas, que aconteceu no dia 31 de agosto de 2018, no auditório do próprio Instituto com participação de agricultores, alunos das escolas rurais e do IFRO, professores e técnicos entre outras pessoas da sociedade.

## Palestras durante a feira

Anselmo de Oliveira Duarte<sup>35</sup> liderança do Movimento dos Pequenos Agricultores, fala sobre “A Importância da Semente Crioula na Soberania Alimentar” que as sementes crioulas significam a “continuidade de nossa cultura, de nossas experiências, dos ancestrais. Toda semente guarda uma história de vida e de luta de um povo pela sobrevivência. Sem a semente crioula, uma comunidade não teria possibilidades de manter a vida”. Sobre a

<sup>31</sup> Sementes crioulas são diversas espécies que se encontram na natureza e que foram cuidadas ao longo do tempo, passando de geração em geração, alimentando os seres humanos e os animais. Ao falar em sementes crioulas incluem as mudas, animais, plantas ornamentais, enfim, todas as espécies preservadas pelos camponeses que garantem a auto sustentação e o bem estar das famílias.

<sup>32</sup> Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA, é um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massa, autônomo e de luta permanente, constituído por grupos de famílias camponesas.

<sup>33</sup> O MPA em Rondônia se organiza através de quatro (04) regionais, a regional centro do estado se identifica com o nome de Luzinei Barreto, a regional norte por Luizinho Clemente, a regional da mata por Tião Preto e a região sul se identificam com o nome de Regional Aparecido de Oliveira, nome este atribuído em homenagem a um jovem camponês apaixonado pela agroecologia, dirigente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colorado do Oeste e que faleceu, vítima de um acidente de moto em 1998.

<sup>34</sup> Soberania para o MPA e a família camponesa poder produzir sua própria comida ou pelo menos a maior parte que consome

<sup>35</sup> Camponês, atua no setor de produção do MPA, formado no curso licenciatura em Pedagogia da Terra, UNIR, Campus Rolim de Moura.

realização da feira, ele destaca o espaço importante que o Instituto tem por contemplar muitos estudantes de diversos municípios, isso ajuda a mostrar esse conhecimento dos camponeses para a juventude e acrescenta: “a soberania alimentar e genética<sup>36</sup> vai trazer para as famílias condições plenas de definir o que plantar, como alimentar, com o que alimentar, produzindo em sua propriedade para garantir uma alimentação saudável independente do mercado”. Foram proferidas outras palestras com técnicos de outros órgãos e professores do IFRO, entre elas: banco de sementes crioulas no México; plantas alimentícias não convencionais; experiência de produção sem agrotóxicos e fertilizantes químicos na cidade de Vilhena.

### Relato de experiências

Durante o evento foram relatadas várias experiências demonstrando como cuidar das sementes, plantar todos os anos a variedade desejada, armazenar sementes em garrafa pet, se possível conservar em frízer ou geladeira. Também houve relatos que no passado usava cinza ou terra seca de formigueiro para conservar as sementes. No controle insetos e doenças nas plantações, fazem uso de produtos homeopático feito do próprio inseto, receitas como sabão de coco água morna, calda de pimenta malagueta, fumo e sabão entre outras. Estas experiências foram adquiridas pelos pais e avós e que muitos preservam até os dias atuais. Silvano Martim de Bortoli, camponês do município de Vilhena há dez anos trabalha com homeopatia, declara ter entrado no sistema de agroecologia e afirmou que: “Na feira, foi possível ter mais um parâmetro trocando sementes porque temos dificuldades, as híbridas são caras e muitas vezes falam que são melhoradas, mas são pioradas, porque não tem sabor, gosto”. Para ele as plantas, carnes de animais naturalmente produzidas são mais gostosas. A riqueza dos saberes da terra ficou evidente durante o evento. No café camponês havia variedades em alimentos que são utilizados há anos pelos povos do campo, como broas de arroz ou de milho e leite, preparados com açúcar mascavo e coco, bolos de vários tipos, pães, bolachas e queijos caseiros, melado de cana, rapadura, doces, sucos naturais, entre outras diversidades da culinária camponesa.



Figura 1 Fonte: IFRO-Col.  
INFRO-Col.



Figura 2 Fonte:

### Exposição das sementes

Durante a exposição foi possível verificar as inúmeras sementes e mudas preservadas pelos camponeses e camponesas da região sul do estado de Rondônia, presentes na Feira de Sementes Crioula.. Mais de 70 (setenta) espécies foram trocadas entre os participantes. Entre

<sup>36</sup> Soberania genética é produzir, reproduzir, fazer melhoramento, trocas, ter controle da sua semente sem dependência externa.

estas sementes tinha aproximadamente 15 (quinze) variedades de feijão; 6 (seis) variedade de favas; 8 variedade de amendoim; diversas variedades de arroz; canas de açúcar; mangarito<sup>37</sup>; inhame; varias variedades de abobora; araruta; açafraão; coloraus; 09 plantas medicinais; diversos variedades de milhos; Gergelim branco e preto, crotalária<sup>38</sup>, jalapa<sup>39</sup>, mucuna; feijão de porco, cabaças, bucha, vassoura, várias hortaliças e legumes.



Figura 3 Fonte: IFR-Col.  
Fonte: IFRO-Col.



Figura 4

### Perda das sementes crioulas

Mesmo com inúmeras sementes apresentada na feira, camponeses e camponesas relataram lamentando a perda de espécies de sementes sendo mais de 10 (dez) variedades de feijão também de milho branco; algumas de milho pipoca; de arroz, bananas, batatas, entre outras espécies que não encontram mais na região.

Estas questões nos lembra SHIVA, 2002.

Além de tornar o saber local invisível, ao declarar que não existe ou não é legítimo, o sistema dominante também faz as alternativas desaparecerem apagando ou destruindo a realidade, o saber dominante rompe as integrações entre os sistemas. O saber local revela como o mundo está ligado. O saber dominante cria uma monocultura mental fazendo desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante a da monocultura de variedades de plantas que leva a substituição e a destruição da biodiversidade local. (SHIVA, 2002, p. 25 )

Ao analisar a questão acima citada é possível afirmar que a feira proporcionou compreender, distinguir a diferença entre o saber dominante e os saberes da terra.

### Debates em torno das defesas das sementes crioulas

Os debates iniciais mostraram a importância de desenvolver atividades que fortaleça a agricultura camponesa, bem como perceber as contradições dos cursos da instituição que são

<sup>37</sup> Mangarito é uma espécie de inhame (tubérculos) usado para alimentação.

<sup>38</sup> Crotalária é uma leguminosa utilizada para adubação.

<sup>39</sup> Jalapa é uma planta, indicada como laxativo, sendo recomendada nos casos de constipação funcional aguda é também muito utilizada no tratamento de animais, principalmente em suínos.

vinculados ao interesse do agronegócio ignorando a importância da reprodução das sementes crioulas na construção da soberania alimentar.

Na visão de alguns técnicos é possível a existência de uma agricultura harmônica, onde os agricultores praticam a produção orgânica e os grandes produtores disseminam a agricultura química e que é possível produzir sem conflitos das classes tendo em vista a dimensão do Brasil.

Por outro lado, educandos do IFRO questionam o modelo de produção camponesa considerando não ser possível viver sem o agronegócio, acreditando ser este o responsável pela geração de empregos na agricultura e produtores de alimentos para exportação, e principalmente na produção de algodão, matéria prima para o setor têxtil, necessário a todos, discordando da crítica feita pela organização ao agronegócio.

Outros educandos, mesmo em menor número, defendem a agricultura camponesa proposta pelo movimento reconhecendo esta como importante na produção de alimentos saudável e na defesa da soberania alimentar.

Até quando a biodiversidade e seres humanos suportará este sistema de produção baseado na indústria química e consumidora? Quem de fato produz, são os donos das grandes propriedades e meios de produção ou são os trabalhadores que trabalham, operam as máquinas?

No entanto para o MPA não é possível uma harmonia entre a agroecologia e o agronegócio, pois os representam interesses e projetos de sociedade antagônicos. O Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA defende um modo de produzir comida saudável respeitando as pessoas, a natureza e a biodiversidade, diferente do agronegócio defende lucro, acumulação das riquezas o que gera a pobreza e exclusão dos trabalhadores.



**Figura 5** Fonte: IFRO-Col. Col.



**Figura 6** Fonte: IFRO-Col.

### Considerações finais

Participar da Feira Regional das Sementes Crioulas foi uma experiência significativa para minha formação quanto sujeito e acadêmico, podendo presenciar diversidade de experiências e relatos a partir dos diferentes público que compuseram o seminário, servidores, professores, estudantes e camponês. O evento revelou a importância do dialogo entre o saber camponês e o saber acadêmico articulando novas formas de produzir e construir relações comprometidas com a construção da soberania alimentar, e como resultado concreto se firmou o compromisso e desafio em se realizar outra feira com este caráter e avançando nas questões apresentadas neste primeiro evento. Houve distribuição e trocas de sementes entre os participantes, celebrando as metas alcançadas durante a atividade e o compromisso em dar sequencia a estas experiências. Atividade como esta possibilita compreender o grande desafio da soberania alimentar em um momento tão complexo que atravessa nosso país, seja pela



disputa de projeto ou pela precariedade de políticas públicas pela qual o estado coloca na marginalidade a agricultura camponesa que cumpre o papel fundamental de construir a soberania alimentar, desde as comunidades camponesas e os pequenos municípios. Por fim iniciativas como essas são importantes e significativas para os camponeses e comunidade científica, portanto para que torne algo contundente é necessário por parte do estado um olhar que permita superar as deficiências tecnológicas e de assistência técnicas da agricultura camponesa.

### **Referências Bibliográficas.**

**COSTA**, Joselita Tavares. diversidade produtiva das mulheres do MPA/, Marli Fagundes, orgs 1.SP: Ed. Expressão Popular, 2016.)

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Ed. Gaia, 2003.

**INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA**, Feira de Troca de Sementes Crioulas é realizada em Colorado Publicado: 24 de Setembro de 2018, ([www.ifro.edu.br](http://www.ifro.edu.br)) “acessado em 29 de abril de 2019”

PEREIRA, Viviane Camejo; LÓPEZ, Pedro Antônio; DAL SOGLIO, Fabio Kessler. A CONSERVAÇÃO DAS VARIEDADES CRIOULAS PARA A SOBERANIA ALIMENTAR DE AGRICULTORES: ANÁLISE PRELIMINAR DE CONTEXTOS E CASOS NO BRASILENO MÉXICO. **HOLOS**, v. 4, p. 37-55, 2017. **SANTOS DA SILVA**, Michele e outros. Universidade Federal do Pampa. Itaqui, Rio Grande do Sul. – Publicado em: 31/07/2017 DOI: 10.18677/Agrarian\_Academy\_2017a39.

## 1.27. AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO TEATRO DIDÁTICO: LINGUAGEM CÊNICA NA EDUCAÇÃO

Amanda Pereira da Silva Azinari  
[amandaps\\_jra@hotmail.com](mailto:amandaps_jra@hotmail.com)

GT 09: Educação do campo e educação de jovens e adultos

**Resumo:** O presente texto aborda a construção teórico-metodológica do projeto de extensão Teatro didático: linguagem cênica em educação, vinculado ao Programa de Extensão Universitária da Unemat Campus de Juara / 2015. O projeto tem desenvolvido desde o ano de 2017, ações no campo das áreas arte-educação, teatro-educação e formação de professores, bem como, atuação direta com estudantes do ensino fundamental de escolas municipais e estaduais do Vale do Arinos. A metodologia de trabalho é baseada na proposta dialógica de Paulo Freire com círculos de cultura, rodas de conversa e do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Temos ao longo desses dois anos, observado que o projeto tem alcançado diversos públicos e contribuído na formação humana dos envolvidos.

**Palavra-chave:** Teatro, Educação, Arte, Extensão.

### Introdução

O projeto Teatro Didático: linguagem cênica em educação<sup>40</sup> compõe com outros cinco projetos, o Programa de extensão universitária Cultura, Arte e Educação na Unemat de Juara: cantando, dançando, pintando, gingando, e transformando realidades coordenado pela Professora Doutora do Departamento de Pedagogia, campus da Unemat de Juara, Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira. O projeto consiste no estudo, preparação teórica e técnica da equipe proponente, construção e apresentação das peças de teatro com finalidades didáticas. Tem como público alunos/as e professores do ensino fundamental e superior que atuam na educação básica, nível de ensino fundamental, acadêmicos/as da Pedagogia e Administração para desenvolver as áreas das Relações étnico-raciais, gênero, meio ambiente e formação humana. O projeto prevê o atendimento às escolas urbanas, do campo e indígenas.

Baseia-se no princípio legal de que a educação acontece nos variados espaços reconhecida pela LDBEN 9.394/96 em seu Art. 1º o qual explicita que a formação transcende o espaço escolar, pois se dá na família, na igreja, nas relações humanas, nas instituições de pesquisa, movimentos sociais, e, manifestações culturais.

Partindo deste pressuposto é que propomos este projeto de Artes Cênicas vinculado à educação básica e superior como forma de potencializar ações já desenvolvidas pela Universidade do Estado de Mato Grosso, em parceria com as escolas da Educação Básica das redes estaduais e municipais do município de Juara/MT.

Com a utilização do Teatro Didático, temos desenvolvido ações problematizadoras que rompem com o ensino tradicional propondo reflexões de conceitos de forma diferenciada, com o uso da linguagem cênica, círculos de cultura, o que altera a configuração nas relações de poder estabelecidas na sala de aula, tornando estudantes e professores/as construtores do processo de aprendizagem de forma coletiva e criativa.

---

<sup>40</sup> Projeto institucionalizado pela Portaria nº 1.022/2019 sob coordenação da professora Amanda Pereira da Silva Azinari.



Para Ferraz e Fusari (2009) a Arte é indispensável ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico, motor, pois abre inúmeras possibilidades de atuação e elaboração de uma proposta pedagógica que contemple o pleno desenvolvimento humano. Há a emergência de incluir atividades que potencializem o viver artístico para além dos muros escolares e universitários como forma de contribuir para o seu acesso e universalização como um patrimônio humano capaz de mobilizar mentes e corpos a se auto organizarem e transformarem espaços, tempos e pessoas.

A proposta deste trabalho tem se ancorado na cultura como elemento indissociável da prática humana e que precisa ser considerado no trabalho articulado a Arte, História, Geografia, Ciências com as temáticas transversais como: Relações étnico-raciais, gênero, política, meio ambiente e relações humanas.

### **Considerações metodológicas**

O projeto tem como finalidade desenvolver atividades inerentes ao Teatro com a comunidade acadêmica, escolar e grupos vulneráveis do campo e indígenas do Vale do Arinos<sup>41</sup>. Nossa proposta de trabalho está imersa nas metodologias participativas e da educação popular cujas ações têm como principal fundamento a construção social do conhecimento e a transformação social dos grupos envolvidos.

Para Thiollent (2006, p.153) “[...] a extensão também é uma construção ou (re)construção de conhecimentos, envolvendo, além dos universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados”. O autor salienta ainda que há algumas dimensões na extensão como a participação, crítica e reflexiva.

Segundo o autor, a dimensão participativa compreende-se a quebra hierárquica dos espaços e colaboram na resolução dos problemas locais, pois a “[...] pesquisa-ação é realizada em espaço de interlocução onde os atores implicados participam da resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (THIOLLENT, 2006, p. 156). Nas dimensões críticas e reflexivas observa-se o potencial de avançar na construção do conhecimento para um projeto emancipatório de sociedade.

Esta metodologia se aproxima também do Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal.

O Teatro do Oprimido é um método teatral elaborado por Augusto Boal, que sistematiza jogos, exercícios e técnicas teatrais, no intuito de desmecanizar o corpo e a mente, e, conseqüentemente, possibilitar uma maior expressão do indivíduo, ampliar sua autonomia e abrir espaço para a sua transformação (HAMAD, 2015, p. 09).

Nesta perspectiva, temos nos debruçado em aprender e conhecer as dinâmicas e linguagem teatral em processos autônomos de aprendizagem, com estudos, leituras, vídeos, rodas de conversa, exercício reflexivo de escrita de textos de nossas experimentações.

Acreditamos que o trabalho tem contribuído para ampliar a compreensão do mundo, do fazer artístico, da produção e difusão do conhecimento.

### **Considerações epistemológicas**

As várias linguagens utilizadas, expressões corporais, a criatividade, o conhecimento estético por ele valorizados são algumas das possibilidades de trabalho com as capacidades cognitivas, afetivas, motoras e psíquicas que transcendem um emaranhado de técnicas e conteúdos propagados nas escolas de educação básicas brasileiras.

Para Verás at all (2015), o teatro contribui para a constituição da identidade de um povo e para inclusão social, em especial, com o teatro do Oprimido, difundido por Augusto

---

<sup>41</sup> Região no noroeste de Mato Grosso composta por quatro municípios: Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos e Tabaporã.

Boal, problematizou a vida de crianças e jovens das classes populares da América Latina, e com isso, pode-se ouvir as suas vozes.

As crianças precisam se expressar através das suas linguagens, corpo e emoções, mas também em espaços onde possam fazê-lo. E, assim, desta maneira, fortalecer sua sensibilidade, entender sua identidade, individual e coletiva, fomentar seu potencial criador e descobrir talentos. O teatro faz-se essencial para este fim (VERÁS at all, 2015, p. 119).

Considerando que acadêmicos da Universidade do Estado de Mato Grosso, dos cursos de Administração e Pedagogia são, em sua maioria advindos das classes populares, não tiveram acesso às atividades de cunho artístico, apenas na escola ou universidade, pensamos que o Teatro do Oprimido tem servido de instrumento de reflexão sobre as condições de vida da população do Vale do Arinos.

O Teatro do Oprimido é desenvolvido a partir de alguns princípios, jogos e dinâmicas específicas:

- 1) Conhecimento do corpo – conhecer primeiro o corpo humano para depois utiliza-lo, necessária desmecanização;
- 2) Tornar o corpo expressivo – aprender a usá-lo em jogos teatrais;
- 3) Teatro como linguagem – 1ª Dramaturgia, 2ª Teatro imagem e 3ª Teatro Fórum;
- 4) Teatro como discurso – formação do ator-espectador, apropriação do método, sujeitos críticos e ativos (GONÇALVES, PINHEIRO, BRITO, 2010).

As temáticas debatidas são: Gênero, Relações étnico-raciais, Meio Ambiente e Formação Humana a partir da transversalidade proposta pelas Orientações Curriculares de Mato Grosso (2010).

A Arte consiste em uma área do conhecimento que compreende o patrimônio histórico e cultural da humanidade, sendo que na Educação Básica é componente curricular centrado em algumas **linguagens**: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o **Teatro**. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e **envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir** sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo da aprendizagem em Arte (MATO GROSSO, 2019, p. 78).

Pensar no Teatro de forma transversal é explorar as variadas facetas que o mesmo pode oferecer no contexto educativo e por isso, o grupo de trabalho que se propõe a realizá-lo se organiza numa perspectiva de encontros, estudos, debates e “se propõem a trabalhar de forma integrada, sem a hierarquia de uma grande liderança” (CARVALHO, 2015, p. 94). Isso rompe com a lógica excludente da própria sala de aula ancorada numa relação de poder entre professores e alunos.



**Fig.1. Teatro do Oprimido e Jogos teatrais** Fonte: Acervo do Projeto/2017



O trabalho coletivo é o cerne desta proposta que ao organizar-se de acordo com as demandas de escolas e universidade, coloca-se numa posição também de aprendizes. O projeto justifica-se pelos objetivos, metas e ações que convergem às necessidades, desafios e tendências para uma formação integral da pessoa, resultando na formação de cidadãos/ãs com autonomia intelectual com capacidade de intervir no contexto loco-regional onde vivem. É a Arte potencializando pessoas, recursos e instituições para o bem viver coletivamente.

### **Considerações sobre as ações do Teatro na extensão universitária**

Foram realizados estudos e levantamento bibliográfico sobre o teatro na educação básica e superior, teatro do oprimido, práticas e experiências formativas a partir do teatro como recurso didático para elaboração de aulas mais dinâmicas. Após o período de estudos, realizou-se oficinas para a aprendizagem das técnicas de teatro, um curso de extensão de 40 horas ministrado na Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Juara durante o primeiro semestre de 2017 denominado Oficinas Teatrais na educação: respeito e valorização da diversidade cultural no Vale do Arinos. Em seguida extensionistas e bolsistas participaram com apresentação de comunicação oral da II Jornada dos povos do Brasil em Barra do Bugres-MT no mês de julho de 2017.

Foram elaboradas e apresentadas três peças teatrais, sendo uma na Universidade durante a mobilização sindical em torno da reforma da previdência e trabalhista, outra no evento VI Mostra Científica e Cultural do Vale do Arinos e outra peça no VI Kalunga todos no ano de 2017. Durante o evento VI Mostra Científica realizou-se também uma oficina de teatro com o público presente no evento, de aproximadamente 100 pessoas. Ainda foram realizadas atividades em forma de oficinas na escola do campo Francisco Sampaio localizada há 150 km do perímetro urbano de Juara no mês de novembro de 2017 que reuniu em torno de 50 pessoas entre alunos/as e professores/as da educação básica do campo.

Essas atividades encontram-se registradas em imagens, vídeos, produções textuais (siec), relatórios parciais das bolsistas e nas redes sociais em página criada no facebook disponível em: <https://www.facebook.com/teatralizandonaunemat/>.

O trabalho pautou-se na proposta do Teatro do oprimido ancorado na perspectiva da Arte-Educação como possibilidade de dialogar com professores/as e acadêmicos/as do ensino superior, professores/as e estudantes da educação básica do município de Juara. Os eixos principais foram permeados pelas discussões em torno das relações étnico-raciais, gênero, política, meio ambiente e relações humanas.

O Teatro do Oprimido (TO) é um método teatral em que a construção do drama é realizada por pessoas que sofrem opressões, conceitualmente consideradas entraves para a realização de desejos e para a experiência de uma vida livre, democrática, humana (CAMPOS, 2014, p. 553).

O teatro do oprimido é uma modalidade das artes cênicas desenvolvida na década de 1970 pelo teatrólogo Augusto Boal. Tem como base a discussão realizada por Freire (1989) na obra *Pedagogia do Oprimido* que compreende a educação como um processo libertador.

Nesse caminho, as discussões e aprendizagens foram geridas dentro desta perspectiva. As atividades desenvolvidas durante o projeto foram experiências significativas no campo da extensão e possibilitaram a reflexão sobre teoria e prática. Consideramos que o grupo também tem ampliado suas visões sobre os fenômenos sociais e políticos, tem se sensibilizado com as questões de gênero, de raça, bem como, para a defesa do meio ambiente. No campo pedagógico, há proposições nos estágios curriculares do trabalho com teatro em escolas da educação básica, o que tem oportunizado as crianças de classes populares o acesso à arte.

Do ponto de vista formativo, procurou-se articular as atividades às demandas da educação básica a exemplo de contemplar a área de Linguagens conforme salienta as Orientações Curriculares de Mato Grosso que possui como eixo articulador “formação sociocultural nas diferentes linguagens” (MATO GROSSO, 2012).

Ao promover reflexões de cunho científico, foi possível sistematizar algumas informações e situações de aprendizagem vivenciadas nas atividades e posteriormente registradas e publicadas em eventos científicos do Vale do Arinos (SEVA, MOSTRA CIENTÍFICA, KALUNGA), como também em nível regional (JORNADA DOS POVOS DO BRASIL).

**Fig.2 – Apresentação em eventos 2017**



Fonte: Acervo do Projeto (2017)

A produção do conhecimento científico na área de Arte-educação se faz necessária na região em que o projeto é desenvolvido considerando a ausência de ações que potencializem a arte como área do conhecimento indispensável à formação humana.

As ações foram realizadas articuladamente à comunidade externa tanto com filhos/as e conhecidos/as de acadêmicas/os, como também com alunos/as e professores/as da educação básica de Juara. Contamos com o envolvimento da Secretaria municipal de Educação municipal, Cefapro e uma escola do campo Francisco Sampaio conforme fig.3.

**Fig. 3 – Extensão na Escola Municipal Francisco Sampaio - Paranorte**



ANAIS DO II CONGRESSO DE PEDAGOGIA  
FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INCLUSÃO E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Fonte: Acervo do Projeto(2017)

As relações também foram fortalecidas com a articulação aos demais projetos de extensão vinculados ao PROEXT/2015 (Capoeira, dança, artes plásticas e circo escola) que somaram esforços durante a vigência do projeto de teatro.

Compreendemos que o projeto possibilitou que a comunidade envolvida participasse de atividades artísticas, como também, momentos de reflexões em torno das temáticas abordadas: relações de gênero, relações étnico-raciais, meio ambiente, formação humana.

No ano de 2018 o projeto desenvolveu ações de formação com acadêmicos e acadêmicas do curso de Pedagogia, professores e professoras, alunos e alunas da educação básica de escolas urbanas e do campo.

As atividades ocorreram em forma de oficinas e preparo de peças teatrais sobre a literatura infanto-juvenil, teatro do oprimido com temas emergentes atuais como: violência contra mulher, reforma da previdência, escola sem partido, reforma trabalhista, racismo, educação ambiental, etc.

Extensionistas participaram de eventos locais, regionais e estaduais. Fomos convidadas a participar de passeata sobre a Violência Contra Mulheres em 8 de março no município de Juara. Também desenvolvemos peças curtas em escolas da educação básica com turmas do segundo ciclo de formação humana.

Outra ação significativa foi na semana de recepção aos calouros/as na Universidade com a peça “O nascimento de uma mulher”. Desenvolvemos ações em parceria com atividades de ensino e pesquisa. No que tange ao ensino articulamos à disciplina de Pedagogia em Ambiente não escolares ao adotar o Teatro do Oprimido como metodologia de trabalho em ambiente não escolares inclusive com apresentação de peça no VII Kalunga. No campo da pesquisa, atualmente existem 02 (três) projetos de pesquisa sobre o teatro e educação no campus da Unemat de Juara (curso de Pedagogia) que estão em sua fase inicial - 02 já qualificados e estão em fase de coleta de dados.

No mês de outubro desenvolvemos ações na Escola municipal Francisco Sampaio em Paranorte<sup>42</sup> com a contação de histórias da literatura brasileira e expressões corporais, pintura em muro, etc.

Uma das atividades com maior destaque para este ano foi participação do Projeto Teatro didático em parceria com projeto Dança no Campus: transformando corpos e vidas no “I Encontro Mato-grossense de Artes Cênicas” promovido pela UFMT, UNEMAT e IFMT em novembro deste ano. O destaque se refere a possibilidade de difundir parte das experiências vivenciadas no projeto Teatro e Dança, como também, vivenciar outro espaço cênico como um palco profissional. Outro fator importante foram também as trocas de experiências nas oficinas ofertadas durante a o evento em que extensionistas puderam participar e pensar em outras práticas de teatro e dança potencializando aquelas já conhecidas.

Realizamos oficinas em escolas do campo pelo segundo ano consecutivo, apresentamos peças do Teatro do Oprimido no Seminário de Educação do Vale do Arinos e em seguida no VII Kalunga (evento realizado pelo Instituto Ilê Axê – movimento negro de

---

<sup>42</sup> Localizado há 150 km do perímetro urbano de Juara



Juara em parceria com a Unemat, Casa de Umbanda Mãe Maria, e escolas estaduais e municipais do Vale do Arinos).

**Fig.4 Teatro na Universidade**



Fonte: Acervo do Projeto (2018)

No mês de novembro realizamos algumas oficinas relacionadas as relações raciais na Escola Estadual Comendador José Pedro Dias e contou com a presença de extensionistas, confecção de artesanatos, vídeos, pinturas corporais, tranças afros e de expressões corporais.

**Fig.5 – Técnicas teatrais com crianças**



Fonte: Acervo da autora (2018)

Nestas ações foram desenvolvidas atividades de consciência corporal, reconhecimento de limites e possibilidades do corpo, técnica de teatro de fantoches. Para Strazzacappa (2012, p. 137) “a aprendizagem corporal da criança é em grande parte baseada na imitação, por meio da percepção do seu meio”. Naquele instante a criança imitava os movimentos da outra, para isso tinha que observar atentamente e reproduzir como se fosse um “espelho”.

**Fig. 06 – Oficina sobre cabelos e pinturas afros na Escola Comendador**



Fonte: Acervo da autora (2018)

Nestas imagens da figura 5 foi desenvolvido um projeto didático sobre a diversidade numa turma do 4º ano da Escola Estadual Comendador José Pedro Dias. A extensionista Andresa Fernanda, ministrou oficina sobre valorização do cabelo Afro. Em seguida, estava como professora da turma, propus a produção escrita de textos sobre a imagem de uma criança negra. Ainda com todo trabalho durante o ano todo sobre a importância das pessoas negras na construção da população brasileira, a criança relata esta valorização, mas colore os olhos da menina de azuis. O que evidencia o enraizamento da cultura do branqueamento no imaginário brasileiro.

Compreendemos assim como Thiollent (2006, p. 153) que “a construção do extensionista não está limitada aos pares, abrange uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, capacitar e propor soluções”.

Por isso, produzimos e apresentamos trabalhos acadêmicos nos eventos locais como Seminário de Educação do Vale do Arinos (XIII SEVA) e VII Kalunga, e no Semiedu/2018.

### **O caminho se faz caminhando... encenando... algumas considerações**

O projeto tem contribuído significativamente com a formação acadêmica comprometida com a formação humana. Também tem possibilitado o acesso a arte por meio de oficinas e encontros baseados na proposta de Educação popular.

O projeto tem sido um agente mobilizador de reflexões urgentes no atual cenário político. Tem sido um instrumento de desconstrução de pré-conceitos no campo das relações étnico-raciais, relações de gênero, meio ambiente, e também com processo de politização dos envolvidos. Tais temas são pertinentes considerando os diversos casos de racismo, de homofobia, violência de gênero, entre outras questões inerentes aos Direitos Humanos.

Tem despertado o senso crítico dos/as extensionistas que reconhecem formas de opressão cotidiana e refletem coletivamente estratégias de superação. O caminhar junto, tem nos incentivado a seguir com a proposta do teatro em diversos espaços e tem surgido como elemento fortalecedor de práticas pedagógicas atrativas, criativas e democráticas, tanto na educação básica como superior.

Acreditamos que no caminhar temos (re)construídos formas de aprender e ensinar. De ouvir, de dialogar atentamente as questões que afetam todos e todas em buscar Outro mundo possível.

### **Referências**

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CARVALHO, Poliana N. S. **Grupos de teatro como espaços de formação – uma pergunta ou uma afirmação?** Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro / Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Nº34, agosto, 2015.1. Salvador(BA): UFBA/PPGAC.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. FUSARI, Maria F. d Rezende e Fusari. **Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Kauê Pedroso; PINHEIRO, Meline Lopes; BRITO, Luciana. **Augusto Boal e o teatro do oprimido**. IN: VII Seminário de iniciação científica Solettras- Estudos linguísticos

e literários. 2010. Anais. UNEP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro de Letras, Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2010.

HAMAD, Ana Flávia Andrade. Curingagem coletiva: uma experiência de Teatro-fórum. *In*: Cadernos do **GIPE-CIT**: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro / Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Nº34, agosto, 2015.1. Salvador(BA): UFBA/PPGAC. Caderno GIP-CIT - Ano 19 N.34 – 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais.**/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MENDONÇA, Celida Salume. **Teatro na escola pública: um direito.** Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro / Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Nº35, novembro, 2015.2. Salvador(BA): UFBA/PPGAC.

STRAZZACAPPA, Marcia. **Educação somática e artes cênicas: Princípios e aplicações.** Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Agere)

THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo R. (Orgs.) **Pesquisa participante: a partilha do saber.** Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

VERÁS, Michele. RODRÍGUEZ, Naín. PERÉZ, Pamela. **O teatro na educação e suas possibilidades.** Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro / Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Nº35, novembro, 2015.2. Salvador(BA): UFBA/PPGAC.

## 2. RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### 2.1. “MEUS CACHOS FALAM”: NEGRITUDE E POLÍTICA AFIRMATIVAS ENTRE AS MULHERES CAMPONESAS

Aline Cristine dos Santos<sup>43</sup>  
Universidade Federal de Rondônia  
alinecsantos11@gmail.com

GT 02: Gênero, Sexualidade e Educação das Relações Étnico-Raciais

**RESUMO:** Este relato de experiência propõe fazer uma reflexão acerca da produção e articulação dos saberes culturais e científicos das mulheres educandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais e diversas as narrativas de seus cotidianos proporcionando diálogo com as abordagens de mulher e raça a partir de pensadoras negras contemporâneas e clássicas. Tendo como pretensão, posteriormente,

<sup>43</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Rondônia (UNIR).



organizar e sistematizar essas narrativas. Para isto, os caminhos percorridos dar-se-ão através de pesquisa-ação, pesquisa participante.

**Palavras-chave.** Narrativas. Mulheres. Educação. Negra.

## INTRODUÇÃO

*“A vida é uma roda que rodopia e gira em sentidos contrário e em espiral”.*

*Propor uma roda de conversa é não ter o controle daquilo que nascerá ou manifestará das trocas de experiências. E assim sucedeu. Eu tinha uma remota ideia e intenção do que queria quando fiz o convite para as colegas de curso participar de um momento comigo para socializar minhas ideias para a pesquisa de TCC, ou seja, dizer a elas que após leituras de artigos, vídeos no youtube, imagens fotográficas e do meu próprio olhar para as mudanças nos visuais delas mesmas, do meu próprio e de outras pessoas com as quais tenho convivência, o meu interesse em compreender essa transformação foi automático e instigante. Minha intenção, a priori, era que elas falassem da transição capilar, mas as conversas tomaram rumos mais íntimos. Pra falar do cabelo, elas disseram muito de suas trajetórias de vida. O convite foi feito pra todas. Porém nem todas participaram desta primeira roda. Dia 12 de setembro de 2018 uma quarta-feira. Horário: às 18h20min. Roda formada, iniciamos a conversa. Comecei agradecendo por ficarem após o dia todo de aula e terem ainda resistência para ouvirem, falarem sobre suas expectativas, renúncias, sonhos, negociações, família, perdas e ganhos ao ingressarem no nosso curso. De uma forma espontânea, as meninas começaram a (com) partilhar suas vidas e trajetórias até o ingresso na Educação do Campo. Falar da gente causa uma sensibilidade em quem fala e em quem escuta. E isso foi notório e solidário, pois a cada depoimento ia surgindo risos e lágrimas, íamos nos identificando nas falas e por várias vezes eram muito nítidas as expressões de como, no 7º período do curso, ainda somos estranhas/ desconhecidas e por vezes alheias às histórias pessoais de cada uma de nós. O que mais foi dito no término da roda de conversa foi o fato de como essa experiência proporcionou uma interação, serviu de aula, e que já era pra gente ter realizado inúmeras outras vezes esses tipo de experiência.*

*Como pesquisadora, fiquei satisfeita com essa primeira proposta concretizada. Como acadêmica do mesmo curso e pertencente ao grupo, também me senti e me vi representada nas dificuldades enfrentadas pelas demais colegas. Como mulher, o meu sentimento foi aquele que aparece num trecho bíblico judaico-cristão que diz “quanto a Ti uma espada traspassará sua alma..., assim será revelado o pensamento de muitos corações”. Isto o velho Simeão falou a Maria (também mulher, mãe, empobrecida...) e falou no hoje da história para mim. Pois foi esse sentimento de “corte” o que os relatos de minhas colegas provocaram em mim, como algo intrínseco à minha realidade e como mulher negra. As reações estão sendo sentidas e perceptíveis ainda hoje, no dia seguinte, pelas mulheres que participaram da roda de conversa. Elas me dizem que dormiram melhor, o sono foi mais relaxante e sentiram como que se tivessem retirado pesos dos ombros. **Sororidade.** Essa palavra é o que melhor significa /exemplifica essa primeira roda de conversas das mulheres.*

Diário de campo, 13 de setembro de 2018.

O relato com que início este texto é um registro de como fui afetada<sup>44</sup> pela primeira roda de conversa que realizei com colegas do curso de Licenciatura em Educação do Campo,

<sup>44</sup> Afetação que faço alusão aqui é uma ideia repensada por Jeanne Favret-Saada (1990), que ressalta a importância de deixar-se “ser afetado” pela pesquisa participante. Para ela “a fim de evitar os mal-entendidos, gostaria de ressaltar o seguinte: aceitar “participar” e ser afetado não tem nada a ver com uma operação de conhecimento por empatia, qualquer que seja o sentido em que se entende esse termo. Vou considerar as duas

habilitação em Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), realizada no dia 12 de setembro de 2018, em nossa sala de aula, após o término das atividades naquela quarta-feira. Meu interesse inicial era conhecer um pouco do que elas tinham a dizer sobre estar na Universidade, sendo mulheres e camponesas. Embora minha proposta para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) fossem as mulheres negras<sup>45</sup> da turma, comecei por conhecer mais do que sentiam e viviam as mulheres como um todo, pois sendo também camponesa, sabia que os desafios enfrentados para estar em nosso curso não eram poucos. Para tanto, fiz intenso convite com as colegas de turma (o que causou uma pitada de ciúmes dos meninos da turma alegando estarem sentindo-se esquecidos e poupados dessa experiência) e convidei também a professora Renata que, além de nossa professora em duas disciplinas neste 7º período, é a minha orientadora do TCC.

Inicialmente, minha proposta de pesquisa para o TCC era voltada para a educação e questões raciais, com o interesse despertado pela disciplina de Estudos Étnico Raciais, cursada no segundo semestre da Licenciatura em Educação do Campo, em 2016. Tive acesso a artigos, livros e vídeos relacionados à Lei 10.639/2003, mas, que torna obrigatório desde 2007, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Meu objetivo era fazer releituras e analisar como as escolas fazem as interpelações quanto à questão racial no seu plano de ensino e posteriormente, em sala de aula e nos outros espaços da escola. Para aquele específico no qual me encontrava, era o que movia e aguçava minha primeira proposta de pesquisa. Nisto fui tentando afinar como seria o esboço da pesquisa, porém somos seres dinâmicos, isto fez com que, em outro movimento de construção pessoal e acadêmica, fosse despertado em mim outro interesse.

A reviravolta veio quando, navegando na *internet*, deparei-me com um vídeo que trazia no comentário um trecho da música “Olhos coloridos”, consagrada na voz de Sandra de Sá: “meu cabelo enrolado todos querem imitar”<sup>46</sup>. Curiosa que sou, dei um clique e fui gradativamente caindo em mim, com a mistura complexa de sentimentos... Emocionada pela maneira como, sem nunca termos nos encontrado, as pessoas daquelas imagens e sons

---

acepções principais e mostrar que nenhuma delas designa o que pratiquei no campo”. Neste sentido ela ainda aprofunda a defesa por que aceitar essa afetação partindo de entendimentos que respaldam esta proposição. Segundo Jeanne, para “experimentar, de uma forma indireta, as sensações, percepções e pensamentos do outro”, ela continua “se afirmo que é preciso aceitar ocupá-lo, em vez de imaginar-se lá, é pela simples razão de que o que ali se passa é literalmente inimaginável, sobretudo para um etnógrafo, habituado a trabalhar com representações: quando se está em um tal lugar, é-se bombardeado por intensidades específicas (chamemo-las de afetos), que geralmente não são significáveis. Esse lugar e as intensidades que lhe são ligadas têm então que ser experimentados: é a única maneira de aproximá-los. Uma segunda acepção de empatia, que poderia ser traduzida por comunhão afetiva – insiste, ao contrário, na instantaneidade da comunicação, na fusão com o outro que se atingiria pela identificação com ele. Essa concepção nada diz sobre o mecanismo da identificação, mas insiste em seu resultado, no fato de que ela permite conhecer os afetos de outrem” (FAVRET-SAADA, 1990, p. 159).

<sup>45</sup>Faço a opção de escrever com *x ou @* as palavras que se referem tanto a mulheres como a homens, por sentir a necessidade de não prevalecer a padronização da língua escrita e falada que sempre está em gênero masculino. Entendo, parafraseando bell hooks, como um posicionamento de transgressão contra as estruturas que estão posta, esta é atitude pessoal e política de escrita.

<sup>46</sup> A música “Olhos Coloridos” cantada há décadas por negros e brancos e com uma mensagem sempre atual, já carrega em si um ato político e expõe em letras e melodia o racismo vivenciado pelos negros. Por isto considero importante trazer um breve contexto sobre ela. Consagrada na voz esplendida de Sandra de Sá, essa canção “é fruto de uma experiência pela qual muitos negros brasileiros ainda sofrem: o racismo”. Macau, autor da música, a compôs na década de 1970, após ser preso injustamente pela Polícia Militar do Rio de Janeiro em uma exposição de escolas públicas no Estádio de Remo da Lagoa. A canção é considerada um símbolo do orgulho negro no Brasil. O compositor, Osvaldo Rui da Costa apelidado de Macau por seu amigo Paulo Bagunça diz que essa canção nasceu como desabafo pela situação vexatória pela qual passou ao ser dito como bandido tão somente por ser negro e de bairro pobre. Para saber mais acesse: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/autor-de-olhos-coloridos-conta-que-musica-surgiu-de-caso-de-racismo.html>

falavam comigo com uma amabilidade fraterna descomunal. Fui arrebatada pelo poder de pertencimento que surgira do encontro do outro com meu eu, alheio talvez a mim mesma. Algo estava mudando. No convívio com as colegas da UNIR, não podia deixar de notar que alguma coisa mudava também. Cabelos antes alisados por meio de química, agora se destacavam pelo volume, pelos cachos e pela liberdade. Turbantes e fitas passaram a colorir nossas aulas. Seus visuais, cada vez mais naturais, os diversos penteados feitos em suas cabeças, o liso forçado cedendo lugar às madeixas originais... Cabeças renovadas e encrespadas, literalmente. Vi novas mulheres, inclusive eu mesma. Esse fragmento de poema talvez exprima o que mais aguçou a minha vontade de dar palavra sonora e escrita ao que percebi:

Pega o pente, puxa esse cabelo para o alto.  
 Dispa teu melhor sorriso.  
 Combine com o teu turbante.  
 Teu olhar desconfiado é um dos mistérios mais lindo que já vi.  
 Preta, daria eu tudo para ouvir a história dos seus ancestrais,  
 pois *nelas tem força, coragem e sonhos*.<sup>47</sup>

Ainda confusa, me perguntava: “*Como? Por onde? Vou dar conta?*” Com outras tantas interrogações nascendo, me peguei chorando, arrepiada por fim senti que era isso: a transição capilar que é resistência, identidade, representatividade e emancipação da pessoa negra se tornou, a partir desse episódio, a minha predileção de pesquisa com a intencionalidade de refletir sobre negritude e política afirmativas entre mulheres camponesas a partir das narrativas das educandas da primeira turma de Ciências Humanas e Sociais da Licenciatura em Educação do Campo da UNIR, estabelecendo um diálogo direto com a concepção de Educação do Campo que defendemos, pautada em uma perspectiva emancipatória, como discutirei mais à frente.

Reformulei então meu projeto de pesquisa como um pressuposto da pesquisa participante, nos termos abordados por Carlos Rodrigues Brandão (1982), para quem a participação:

“[...] não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história sequer conhecer porque sequer agir” (BRANDÃO, 1982, p. 12).

Estabelecendo interlocução com a pesquisa-ação de Thiollent (1992), que se “justifica pela intencionalidade em produzir ações e reações” e costurando um diálogo com as feministas negras como bell hooks, Lélia Gonzalez, Neusa Souza Santos, Djamila Ribeiro, Angela Davis, Rosângela Malachias, Sueli Carneiro, voltada para as mulheres negras que cursam a Licenciatura em Educação do Campo na UNIR, com atenção especial às mulheres da primeira turma de Ciências Humanas e Sociais, que ingressaram na UNIR em 2015<sup>48</sup>. Das sessenta vagas ofertadas, foram quarenta e quatro aprovadas em primeira chamada. Destas algumas sequer se matricularam. Ao longo dos semestres, muitas foram desistindo, por diferentes motivos.

<sup>47</sup> SILVA, Raíres Marques. **Preta**. [online] 2016: <https://cacheia.com/2016/12/inspiracao-poesia-da-leitora-preta/>. Acessado dia 20 de novembro de 2018.

<sup>48</sup> Além da turma de 2015, composta também por Ciências da Natureza, houve outras duas entradas de estudantes na Licenciatura em Educação do Campo da UNIR, nos anos de 2016 e 2017, de modo que somos ao todo, seis turmas, com cerca de 110 estudantes atualmente matriculadxs.

Atualmente, no último semestre do curso, somos vinte e sete mulheres em um total de trinta e seis estudantes. Foram realizadas rodas de conversa com estas mulheres, explorando inicialmente suas impressões sobre estar na Universidade e todas diversidades de situações e desafios que enfrentam: dificuldades financeiras para frequentar o curso, como conciliar o trabalho camponês com a universidade, as pressões familiares sobre a ausência de casa, a preocupação com filhos e maridos e outros familiares que dependem de seus cuidados... São histórias de vidas marcadas por muito esforço de superação de tragédias pessoais e coletivas, de recriação de si, após episódios de violência doméstica, relacionamentos abusivos, casamentos precoces, “*passar necessidade*”, viver em barraco de lona... Ao que parece, o ingresso na Universidade tem contribuído para reforçar escolhas e abrir caminhos rumo à afirmação de sua autonomia, seja pelo contato com outros universos, pessoas e ideias, pelo horizonte de oportunidades colocado pelo acesso ao Ensino Superior. Com as colegas que se auto identificam como mulheres negras, busquei explorar como se deu o processo de afirmação da identidade negra, com a transição capilar a partir das políticas afirmativas.

### Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017. 112p.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FAVRET-SAADA, J. **Ser afetado**. Tradução de SIQUEIRA, Paula. In: Cadernos de Campo – revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. N. 13, ano 14. São Paulo: USP, FFLCH, 2005. p.155-161
- GONZALEZ, Lélia. **"Racismo e sexismo na cultura brasileira"**. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.
- HOOKS, bell. **Alisando nosso cabelo**. Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y artista de Cuba, jan-fev. 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos.
- KOLLING, E.; NERY, Ir.; MOLINA, M.. (Orgs). **Por Uma Educação Básica do Campo**. Cad. 1, Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- MALACHIAS, R. **Cabelo Bom. Cabelo Ruim**. V.4, 1 Ed. São Paulo 2007.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. *Psicol. Soc.* [online]. 2014, vol.26, n.1, pp.83-94. ISSN 1807-0310. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>.
- SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro: As vicissitudes da Identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: v.4, Ed. Graal, 1983.
- SILVA, Raíres Marques. **Preta**. [online] 2016: <https://cacheia.com/2016/12/inspiracao-poesia-da-leitora-preta/>. Acessado dia 20 de novembro de 2018.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 1992.

**2.2. RELATO SOBRE A ANÁLISE DE CADERNOS ESCOLARES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JI-PARANÁ/RO, EM CONFORMIDADE COM AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008**

Paulo Sérgio Dutra

[paulodutra@unir.br](mailto:paulodutra@unir.br)

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Ana Lucia Duarte Farias Pessoa

[analuciapessoaunir@gmail.com](mailto:analuciapessoaunir@gmail.com)

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Jézica Alves Lucas

[Jezica.alves19@hotmail.com](mailto:Jezica.alves19@hotmail.com)

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

GT 02 - Gênero, Sexualidade e Educação das Relações Étnico-Raciais

**Resumo**

O presente trabalho é um relato de uma experiência com análise de cadernos escolares de uma escola da rede municipal da cidade de Ji-Paraná/RO com a finalidade de compreender como professores e/ou professoras da referida escola desenvolveram através do currículo escolar contemplando a temática das relações étnico raciais conforme as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no decorrer do ano de 2018. A metodologia utilizada na pesquisa foram as pesquisas “descritiva” e “documental”. Nesse sentido, assinala-se que a pesquisa documental está para esta experiência, no que corresponde ao tratamento dado ao caderno como “documento” e/ou como fonte primária. Já a pesquisa bibliográfica esteve no rol dos aportes

teóricos que discutem conceitos como currículo, recenseamento, relações raciais e pensamento social brasileiro. A experiência produziu resultados preliminares, como um quantitativo de cadernos escolares 35, e 26 imagens, pois está em andamento.

**Palavras Chave:** Cadernos Escolares, Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, Currículo e Escola.

O presente relato é fruto da experiência de análises de cadernos escolares vivenciada com alunas integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Relações Raciais e migração GEPRAM neste primeiro semestre de 2019. Nesse sentido, ressalta-se que o GEPRAM integra o Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS, da Fundação Universidade Federal de Rondônia Campus de Ji-Paraná.

O trabalho com cadernos escolares surgiu de uma proposta/provocação feita pela Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO em setembro de 2018, ao fazer o convite para o Professor Doutor Paulo Sérgio Dutra falar no III Seminário Municipal de Educação Infantil sobre “Como as escolas municipais têm trabalhado as questões étnico raciais?”. Na ocasião o mesmo aceitou a provocação, e iniciou um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento de um projeto em parceria que envolveria “os estudos de cadernos escolares de cinco escolas municipais” e a propositura de “um curso de formação continuada para professores e professoras da rede municipal” que ocorreria em 2019.

Acertado a parceria, toda a efetivação do projeto se deu através do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Relações Raciais. A este respeito, oficializou-se a parceria por meio de um documento intitulado: “convite de parceria para desenvolvimento de projeto”, que foi endereçado a SEMED, e em seguida para cinco escolas que disponibilizariam os cadernos. Neste trabalho, tratamos dos dados preliminares resultado das análises dos cadernos do 1º ao 5º ano de apenas uma escola entre as cinco que assinaram o convite de parceria.

A metodologia utilizada para desenvolver esta primeira parte foi a pesquisa descritiva por se tratar de a análise de um documento. Conforme Triviños (1987) neste tipo de estudo o pesquisador tem a pretensão de descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade.

A este respeito, utiliza-se também a pesquisa documental, que segundo Oliveira (2007) *apud* (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANE, 2009, p. 06) este tipo de pesquisa recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, é diferente da pesquisa bibliográfica que recorre a fontes secundárias e/ou de documento de domínio científico como: livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Para Oliveira é um estudo direto de fontes científicas sem precisar recorrer a fatos do cotidiano. (IDEM, IBIDEM)

No que corresponde a pesquisa documental Sá-Silva, Almeida e Guindane, (2009) assinalam que esta recorre a fontes primárias. Para os autores fontes primárias constituem dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados.

Por documento tomamos aqui o caderno escolar. Nesse sentido, este na categoria documento contém o registro do conjunto de conteúdos ensinados/aprendidos no cotidiano escolar de um/uma aluno/aluna durante um ano letivo. Por sua vez, é produto do registro dos 200 dias letivos em conformidade com o que estabelece o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2005, p. 14). Desse modo, o caderno escolar constitui-se o instrumento de pesquisa de dados a serem levantados e, por conseguinte analisados.

Assim sendo, sobre dos dados e/ou resultados produzidos na experiência, assinala-se que estes são preliminares. Ademais, iniciar a construção de uma resposta ao questionamento “Como as escolas municipais têm trabalhado as questões étnico raciais?” implicou no desenvolvimento do projeto intitulado: **Estudos sobre Relações Étnico-Raciais, a partir dos conteúdos registrados nos cadernos escolares de cinco escolas da Rede Municipal/Ji-**

**Paraná/RO, durante o ano de 2018.** Desse modo, o referido projeto objetivou desenvolver um estudo sobre a temática das relações raciais a partir da análise dos conteúdos registrados em cadernos escolares de cinco escolas da rede municipal da cidade de Ji-Paraná/RO. Nesse sentido, as análises deveriam reportar aos conteúdos de histórias que versassem sobre as questões pertinentes as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que no artigo “26 A” assinala que [...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Desse modo, no início de janeiro a orientadora da escola<sup>49</sup> em questão retornou o contato disponibilizando 24 cadernos, e em 20 de fevereiro disponibilizou mais 11 cadernos. Vale ressaltar que esta escola respondeu o convite de parceria, e prontamente iniciou a coleta dos cadernos mostrando-se receptiva e interessada pela temática. Na ocasião do primeiro contato, a orientadora da referida escola expôs algumas atividades que vinha realizando com alunos, e com a comunidade escolar. Sobre o quantitativo de cadernos escolares reuniu-se 38 unidades nesta primeira escola.

O desenvolvimento das atividades de análises dos cadernos contou com a participação de quatro acadêmicas integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Relações Raciais e Migração – GEPRAM, neste projeto.

A este respeito, apresenta-se alguns dados preliminares, sendo assim, foram coletados em 35 cadernos, e para a realização das atividades de análise seguiu-se das seguintes orientações:

1. Identificar a série/Ano;
2. Identificar o gênero<sup>50</sup>;

No ato da análise, observou-se que as pesquisadoras deveriam dobrar/marcar a folha/página do caderno, onde fosse encontrado o seguinte:

3. Imagens de crianças negras<sup>51</sup>/indígenas;
4. Conteúdos de história que trouxessem estes grupos étnicos como foco;
5. Atividades que também trouxessem estes grupos étnicos como foco;

A esse respeito, para os itens 1 e 2, conforme a análise, apurou-se o seguinte quantitativo de cadernos: 13 cadernos para o terceiro ano, todos pertencentes ao gênero feminino, 11 cadernos para o quarto ano, sendo: 03 para o gênero masculino e 08 para o feminino. No segundo ano foram coletados 04 cadernos, sendo: 02 para o gênero feminino e 02 para o masculino, no primeiro ano foram coletados 05 cadernos, sendo todos pertencentes ao gênero feminino. Para o quinto ano coletou-se 02 cadernos, sendo: de 01 caderno para o gênero masculino e 01 para o feminino.

Quanto aos itens 3 e 4, procedeu-se a análise dos cadernos, ao encontrar as páginas com conteúdos versando sobre indígenas e negros, e ainda a presença de imagens que os trouxessem na cena. Depois de marcada cada página, estas foram digitalizadas. Sobre o material coletado, até o presente momento, os dados preliminares quantificam 26 imagens e 4 cadernos digitalizados.

<sup>49</sup> Na segunda parte do projeto Estudos sobre Relações Étnico-Raciais a partir dos conteúdos registrados nos cadernos escolares de cinco escolas da Rede Municipal/Ji-Paraná/RO durante o ano de 2018. Retornaremos a escola para ouvir as/os coordenadoras/coordenadores pedagógicos sobre ações/projetos que tem como tema central “as questões étnico raciais” e que foram/são e/ou serão desenvolvidos nas escolas foco da pesquisa.

<sup>50</sup> Utiliza-se o conceito de gênero neste estudo em conformidade com a construção social com a finalidade de informar.

<sup>51</sup> O uso termo negro neste trabalho contempla a noção dada por diversos pesquisadores no Brasil, como explicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 15) de que estes pesquisadores agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negro, já que ambos reúnem conforme alerta o Movimento Negro aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

Indicações para as próximas etapas, destaca-se que a próxima fase será constituída da leitura dos conteúdos e das imagens em conformidade com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, indicando o significado destes, e observando se estes rompem com as ideias preconceituosas, e se as imagens ainda apresentam estereótipos na representação social de negros e indígenas nos conteúdos de história.

Uma terceira fase será empreendida com realização de leitura de aportes teóricos que discutem conceitos como: currículo e prática pedagógica em Santos (2010), relações raciais, Identidade Negra em Munanga (2004), a construção do pensamento social brasileiro sob o olhar de Müller (2010), população e recenseamento conforme apontamentos de Petrucelli (2007) e IBGE (1957).

Sobre o contexto de vivência ressalta-se a importância dos estudos com a temática sobre as relações raciais, pois no momento histórico atual, a sociedade brasileira encontra-se envolvida numa polarização, que enfatiza (danosamente) os rumos das políticas educacionais no Brasil. A esse respeito, esta polarização tem levado muitas pessoas a manifestar práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias no âmbito da sexualidade, raça, região, classe, religião, Lgbt e outras.

Nesse sentido, com o resultado da análise dos cadernos escolares, espera-se construir um/uma olhar/percepção “se” o/a professor/professora da educação básica na rede municipal de Ji-Paraná/RO, tem dado conta de realizar um trabalho que contemple as exigências a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Espera-se ainda, construir uma reflexão com a equipe de formação da SEMED, e com as equipes gestoras que atuam nas referidas escolas sobre questões étnico raciais no corpo do currículo escolar.

Ainda destaca-se a importância de se observar que a Universidade Federal de Rondônia Campus de Ji-Paraná é responsável através do Departamento de Ciências Humanas e Sociais pelo Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na formação de professores e professoras para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, os dados coletados nesta pesquisa auxiliarão nos apontamentos da Disciplina Educação e Relações Raciais em conformidade com o novo Projeto Pedagógico de Reformulação do referido curso. Destaca-se que os dados coletados responderão também as necessidades de formação continuada de professores e professoras da educação básica no município de Ji-Paraná e municípios vizinhos.

Destaca-se que os resultados desta pesquisa nos cadernos serão o ponto de partida para a elaboração da ementa, e o conjunto de conteúdos que incorporarão o curso de formação continuada em História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena para os professores e as professoras que atuam nas escolas da rede municipal de Ji-Paraná/RO com previsão de início para o segundo semestre de 2019.

### **Referências:**

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, out., 2004.

**BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

**IBGE – Conselho Nacional de Estatística Serviço Nacional de Recenseamento. Território Federal do Guaporé: Censos Demográfico e Econômico.** Série Regional, Vol. 6; Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd\\_1950\\_v6\\_territorio\\_guapore.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v6_territorio_guapore.pdf) . Acesso em 22 de jan. 2019.



GÜNTER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa**. Esta é a questão? <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento social brasileiro e a Construção do racismo**. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

MUNANGA. Kabengele, **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

PROJETO POLITICO DO CURSO GRADUAÇÃO PEDAGOGIA – LICENCIATURA.

Disponível em:

[http://www.dchs.jp.unir.br/uploads/50132233/arquivos/PPC\\_\\_\\_REFORMULA\\_\\_O\\_VERS\\_\\_O\\_FINAL\\_08082018\\_1324017176.pdf](http://www.dchs.jp.unir.br/uploads/50132233/arquivos/PPC___REFORMULA__O_VERS__O_FINAL_08082018_1324017176.pdf). Acesso em 01 mai. 2019.

SANTOS, T. dos. **Raça, Currículo e Práxis Pedagógica**. 2 ed. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

SÁ-SILVA, Jakson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de.; GUINDANE, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodologia**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I, n 1, jun/2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

### 2.3. PROJETO ESCRREVENDO SONHOS: UMA EXPERIÊNCIA DO EDUCADOR EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Camila de Freitas Rodrigues<sup>52</sup>  
GT 03- Educação Inclusiva

**Resumo:** Frente aos desafios e debates a respeito da inclusão e desenvolvimento dos alunos com dificuldades na aprendizagem, iniciativas que apoiem estas crianças e suas famílias se tornam estratégias importantes, bem como fornecem conhecimentos na prática sobre a temática. Neste contexto, o trabalho apresenta um relato de experiência de educadores e voluntários sobre o Projeto Escrevendo Sonhos do Município de Presidente Médici, Rondônia. O relato de experiência aborda a visão e dinâmica do projeto e de que modo este busca colaborar com o desenvolvimento saudável e integral das crianças por ele contempladas.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, experiências, desenvolvimento integral.

#### 1. INTRODUÇÃO

A experiência relatada aqui diz respeito à prática pedagógica utilizada no Projeto Escrevendo Sonhos no município de Presidente Médici/RO. O Projeto é desenvolvido no citado município desde 2016 e tem por objetivo, colaborar no desenvolvimento integral de crianças com dificuldades de aprendizagem, oferecendo um apoio mediante ações de intervenção significativa para com as famílias e escolas do município, ao mesmo tempo em que proporciona experiência docente aos educadores.

Sabe-se que o número de crianças das quais se tem queixas tanto familiares, quanto escolares, tem crescido significativamente nos últimos anos e tem tomado espaço nos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira. As queixas apontadas se referem à dificuldades na aprendizagem e comportamentos inadequados, sintomas muitas vezes de transtornos de aprendizagem, porém há ainda muito preconceito em torno dos alunos alvos de tais queixas, o que torna o problema cada vez mais grave.

Os sintomas dessas dificuldades são identificados em casa, ou em sala de aula através do baixo rendimento e abandono escolar. A discrepância entre a capacidade ou habilidade mental e o desempenho que se espera do aluno, refletem resultados escolares insatisfatórios tanto para a criança quanto para a escola, evidenciando naquele alguma dificuldade de aprendizagem. Embora as discussões a respeito das dificuldades de aprendizagem tenham se iniciado já há algum tempo, pais e professores ainda encontram obstáculos em lidar com estas dificuldades na prática. Tais obstáculos decorrem do fato de que a aprendizagem acontece por meio de um processo que considera conjuntamente aspectos cognitivos e afetivos, de maneira que neste processo deve ser considerado tanto por pais quanto por professores que os fatores externos inerentes à vida do aluno interferem diretamente na efetivação da aprendizagem, o que, raramente acontece na prática.

---

<sup>52</sup> Camila de Freitas Rodrigues, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, campus Ji Paraná, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional com ênfase em AEE pela Faculdade Santo André. Email: [camila\\_de\\_freitas@hotmail.com](mailto:camila_de_freitas@hotmail.com).

O **objetivo** deste artigo é relatar a experiência da prática pedagógica, que tem sido desenvolvida com metodologia dinâmica e integral, buscando-se considerar as dificuldades e queixas por parte dos pais e educadores como critério para inclusão dos mesmos no projeto sendo tais dificuldades e queixas previamente conhecidas pelos educadores do projeto. Ao final dos encontros semanais tem sido inevitável perceber que as experiências vividas pelas crianças geram comportamentos empolgantes frente à aprendizagem.

É exatamente nesse aspecto que o projeto defende a educação Inclusiva a qual não pretende negar as dificuldades dos alunos, mas sim transformar a maneira de olhar, procurando enxergar as diferenças como diversidade, ampliando a visão do mundo e oportunizando a convivência de todas as crianças, ou seja, é necessário que seja dada ênfase nas competências, capacidades e potencialidades de cada aluno. (ALONSO, 2013)

Estando de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto afirmam,

[...] de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2017, p. 14)

## **2. METODOLOGIA**

A metodologia de ensino aplicada no Projeto Escrevendo Sonhos é baseada no construtivismo, que embora não seja unicamente uma metodologia de ensino, possibilita ao aluno ser o construtor do próprio conhecimento. Além disso, segundo Becker (1994) como sugere o construtivismo o ambiente deve permitir uma interação do aprendiz com o objeto de estudo, sendo possível associar o objeto de estudo a realidade do sujeito.

Nessa associação as estruturas cognitivas do aluno são estimuladas e desafiadas a se reinventarem, o que proporciona o seu desenvolvimento. Desta forma, as atividades desenvolvidas no Projeto Escrevendo Sonhos partem dos próprios alunos e são planejadas de modo a respeitar as devidas fases de desenvolvimento, e a trazer significado sobre as realidades das crianças, em consonância com a realidade do mundo ao seu redor.

A ideia do construtivismo é exatamente esta. Sua metodologia propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, o mesmo vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo. (NIEMANN; BRANDOLLI, 2012)

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **3.1 O Projeto Escrevendo Sonhos**

O Projeto Escrevendo Sonhos foi criado no ano de 2016, tendo por finalidade a o desenvolvimento da disciplina de estágio, requisito fundamental do curso de Graduação em Pedagogia. Diante deste fim, constatou-se a urgente necessidade de intervenção frente à demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem na Escola Municipal Luiz Capilla. Deste modo, foi criado pela Instituição Cristã voluntária Manifeste-se com o intuito de

oferecer reforço escolar e aconselhamento espiritual por meio do ensino de princípios a crianças e famílias em parceria com a Instituição de Ensino, que realizou o levantamento das crianças dentro do perfil de dificuldades de aprendizagem.

O Projeto iniciou os seus atendimentos em uma residência cedida por uma voluntária, e durante o ano de 2017 atendeu no espaço da Secretária de Assistência Social período este, em que a sala própria era construída. Finalmente, no ano de 2018 passou-se a atender novamente na sede, agora com um espaço estruturado, destinado exclusivamente ao projeto, e equipado com mesas, cadeiras, quadro, e outros materiais pedagógicos.

A equipe do Projeto conta com cinco voluntárias que apoiam diretamente as atividades semanais; sendo uma Pedagoga e Psicopedagoga, uma Professora de Artes, uma Auxiliar e duas Voluntárias responsáveis pela alimentação. Além disso, conta com uma equipe de mais dez voluntários que auxiliam na mobilização e atividades extras. O projeto acontece em parceria com a Secretaria de Assistência Social do Município de Presidente Médici que oferece apoio através do fornecimento de materiais e alimentos. As atividades semanais são realizadas na Sede do Ministério Manifeste-se situada no centro do município. O ministério Manifeste-se desenvolve além do Projeto Escrevendo Sonhos, projetos voltados a adolescentes, mulheres e se engaja em outras causas sociais.

### **3.2 O Público Alvo**

Estando em seu quarto ano de desenvolvimento, o projeto atende semanalmente 20 alunos (11 meninas e 09 meninos), divididos em duas turmas, crianças das quais se apresentam queixas comportamentais e/ou de aprendizagem por parte de responsáveis e/ou professores; todos oriundos de escolas municipais de Presidente Médici, que advém por demanda espontânea ou indicação das próprias escolas.

As queixas que chegam até o Projeto relacionam-se a comportamentos percebidos em sala de aula ou casos já diagnosticados, sendo que apenas três dos vinte atendimentos possuem laudo médico (autismo, deficiência cognitiva, TDAH). Os outros casos referem-se a bloqueios ou comportamentos desenvolvidos após algum evento traumático na vida da criança e ainda especificamente dificuldades com cálculo, leitura, interpretação de texto, escrita, e outras. Há casos que ainda estão sob observação.

### **3.3. Atividades Desenvolvidas**

O projeto é realizado com as seguintes intervenções:

- Atendimento pedagógico;
- Orientação familiar;
- Atividades extras de lazer.

O atendimento pedagógico é realizado através de reforço escolar planejado de acordo com as dificuldades individuais e através do auxílio nas atividades escolares para casa. São também oferecidas oficinas de artes, jardinagem, culinária entre outras, além de aconselhamento às crianças subsidiado por princípios cristãos. Outrossim, diversos temas transversais são trabalhados na rotina, assegurando o ensino de princípios para que lidem com as diversas situações cotidianas. Essas atividades possibilitam estabelecer uma rotina na qual é possível ver resultados significativos no comportamento e na aprendizagem.

A orientação familiar ocorre desde a visita à casa da criança, onde os responsáveis fornecem informações a respeito da vida desta, o que torna possível identificar as demandas com as quais teremos de lidar. Ainda nesta etapa os responsáveis são esclarecidos sobre os princípios, valores, metodologia e rotina do projeto. Através dos encontros semanais é possível observar os pontos onde se faz necessária a intervenção. A partir daí, a família é orientada quanto a possíveis encaminhamentos e intervenções a serem realizadas na rotina da criança. Outras iniciativas foram planejadas para a implantação neste presente ano, como a

Escola de Pais, que contará com a palestra de profissionais, os quais orientarão os pais ou responsáveis a ajudarem no desenvolvimento pessoal e escolar de seus filhos.

As atividades extras são realizadas no decorrer do ano, possibilitando às crianças experiências que a rotina escolar e do Projeto não permitem, como a Noite do Pijama onde participam de momentos de dança, cinema, jogos, aconselhamento e brincadeiras; e o Acampamento Escrevendo Sonhos, dirigido anualmente, com momento de reflexão bíblica, esportes, piscina, camping e brincadeiras. Além disso, todos os encontros do mês de outubro, mês no qual se comemora o Dia das Crianças são voltados ao lúdico.

Faz-se necessário a esta altura, o relato de algumas atividades realizadas durante estes quatro anos de projeto, devido ao seu sucesso. Estas atividades proporcionaram aos alunos e educadores experiências únicas. É o caso da oficina de jardinagem em que as crianças tiveram a oportunidade de aprender a plantar mudas de diferentes flores, bem como sobre os cuidados adequados para o desenvolvimento destas. Na experiência, as crianças também confeccionaram vasos utilizando garrafa PET. Essa atividade foi realizada na semana do meio ambiente trazendo a consciência ecológica e a responsabilidade de cada um no cuidado com a natureza.

Outra vivência foi à oficina de culinária proporcionada no acampamento anual realizado com os alunos, na qual sob a orientação de voluntários as crianças prepararam “Bolo de chocolate na caneca”, oportunizando o contato com a receita, os diferentes ingredientes e suas funções, bem como a aprendizagem de medidas e proporções. Cada criança preparou a sua receita o que se tornou um desafio para muitas que apresentavam dificuldades com cálculo, atenção e organização, recebendo assim intervenção dos voluntários.

Outra estratégia que se tornou uma grande aliada na inclusão das crianças com dificuldades foram às oficinas artísticas que resgataram a autoconfiança e autonomia das mesmas, já que estas atividades permitem às crianças criarem e externarem suas ideias, sendo respeitadas as maneiras singulares de cada uma produzir suas criações. Além disso, os conteúdos e recursos utilizados apresentam uma arte acessível e reutilizável utilizando batatas, folhas de árvores, papelão e outros.

Como auxiliares das atividades escolares, são utilizados recursos e atividades que de fato gerem uma aprendizagem significativa. E para reforçar conceitos indispensáveis em todas as idades escolares faz-se uso de brincadeiras como “Supermercado”, fixando conceitos como uso do dinheiro, subtração, adição, divisão e multiplicação; e a “Produção de Texto Criativa”, na qual se utiliza caixa de objetos surpresa para ampliar o repertório de temas nas narrativas. Além disso, há um tempo na rotina destinado a abordar e reforçar princípios com dinâmicas que trazem reflexão, tendo embasamento cristão, estando os pais ou responsáveis de acordo com a crença ensinada.

A avaliação dos resultados da aprendizagem nas atividades e experiências propostas é realizada por meio da observação da participação dos alunos, e tem o objetivo de levantar os aspectos que necessitam de intervenção e obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes, ou seja, tem por sentido o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, e mediante a apreciação final de tudo o que este estudante produziu durante todo o ano letivo do projeto.

Os resultados do Projeto têm sido notórios. Geralmente, alunos tendem a apresentar certa resistência ao espaço escolar devido à dificuldade que apresentam em relação ao próximo. Porém, através da estrutura e das atividades desenvolvidas no Projeto é possível constatar a mudança de perspectiva por parte das crianças dele participantes a respeito dos espaços de aprendizagem. Os alunos tem se mostrado mais empolgados e ansiosos pelo aprender e já não apresentam resistência quanto ao ambiente de aprendizagem.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entende-se que ainda há muito que ser feito no que se trata de intervenção para eliminar as queixas que recaem sobre as crianças e sanar as suas dificuldades no que compreende à aprendizagem e comportamento tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente externo à escola. Porém, proporcionando a elas o máximo de experiências estaremos dando a oportunidade da aprendizagem das múltiplas inteligências ou estilos de aprendizagem.

Do início do projeto ao atual ano letivo, muitas mudanças foram necessárias tendo em vista que as experiências que o próprio Projeto proporcionou modificaram a prática pedagógica dos envolvidos e fez os mesmos compreenderem e assimilarem as necessidades singulares de intervenção. Muitos desafios foram vencidos, considerando que o conhecimento teórico muitas vezes se distingue da prática. Estes desafios vão desde a falta de responsabilidade apresentada pela família, a desinformação dos responsáveis de como proceder diante das dificuldades da criança, a pré-disposição da própria criança e a sua história de vida; até os obstáculos da globalização, que trazem consigo o uso de eletrônicos, por exemplo, e as vulnerabilidades a que está submetida a infância no Brasil.

Espera-se que as experiências proporcionadas pelo Projeto Escrevendo Sonhos inspirem a criação de outros espaços pedagógicos cheios de oportunidades de desenvolvimento saudável para atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem, bem como estimulem nas crianças participantes, o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança, de maneira que elas possam reconhecer-se como protagonistas do seu próprio processo de aquisição do conhecimento. Compreende-se que não é possível assegurar quantas crianças de fato superarão as dificuldades que possuem, mas é necessário sempre proporcionar o máximo de oportunidades e experiências que a as façam ter consciência do quão amplo e acessível é o mundo do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **EDUCAÇÃO: Os desafios da educação inclusiva**. Brasília: Revista Nova Escola, 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em: 17 de Maio de 2019.

BECKER, Fernando. **O que é o construtivismo?** São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: Currículo, conhecimento e Cultura**. Brasília: Formatos Design, 2007. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb//arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

NIEMANN, Flávia de Andrade ; BRANDOLI, Fernanda. Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul/RS. **Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul [...]**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71%202012>. Acesso em: 15 abr. 2019.

TORRES, Niquelle Leite; SOARES, Tathiana Santos; CONCEIÇÃO, Fábio Henrique Gonçalves. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: além do Muro Escolar. II ENCONTRO CIENTÍFICO MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE AMADEUS, 2016, Aracaju/SE. **Qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho [...]**. Disponível em: <http://faculdadeamadeus.com.br/graduacao/Web/content/content-anais/encontro->

multidisciplinar/attachments/download/DIFICULDADE%20DE%20APRENDIZAGEM%20a  
lem%20do%20Muro%20Escolar.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.

#### **2.4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: OBSERVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL**

Ediane Magalhães da Silva  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR  
edianemaga@gmail.com  
Raylaine Rodrigues Raasch  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
ray\_raasch@hotmail.com  
Gleudson Paulo Rodrigues Alves  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
gleudson.alves@unir.br  
GT 4 – Psicologia, Filosofia e Sociologia na  
Educação.

**Resumo:** Este relato tem o objetivo de descrever o que foi analisado em um estágio de observação, que se deu a partir de uma proposta de visitar e observar a Escola Estadual com o objetivo de relatar as experiências vivenciadas nesta escola, que é considerada outrora como periférica. Sendo uma das escolas, em Ji-Paraná, que aderiram as salas ambientes. Na análise feita nesse estágio, observamos as relações interpessoais e socialização entre professores, funcionários e alunos da escola, de forma que se pode concluir que existe uma relação politizada entre professores e alunos e demais servidores, porém notou-se que a relação dos alunos era diferente, falas agressivas na forma em que se expressavam um com o outro. A metodologia utilizada foi à pesquisa de campo, desenvolvida a partir da observação feita no dia seis de abril de 2019, nas aulas de História e Matemática.

**Palavras-Chave:** Escola, alunos, professores.

#### **Introdução**

Sendo uma das principais ferramentas metodológicas de pesquisa relacionar a teoria com a prática. A observação possibilita que os futuros acadêmicos de pedagogia, e demais cursos de licenciatura, possa estar entrando em contato com a realidade escolar, por meio da análise da estrutura da instituição e das relações interpessoais entre alunos e docentes, que ocorre neste âmbito, permitindo que os observadores possam diagnosticar a prática docente, identificando as principais dificuldades da profissão, e se preparando melhor para sua futura especialização.

No sentido de atribuir a observação pelo ato pedagógico, Paulo Freire (1992) analisa que:

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica (Freire, 1992, p. 14).

Fornecendo aos indivíduos experiências, a partir de suas necessidades de estarem mais próximos ao campo teórico, a ação de observar é essencial para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e o meio em que vivem. Segundo Durkheim (2007) é preciso que para um bom desenvolvimento acadêmico ocorra, haja-se o interesse de sentir a necessidade de sair do cotidiano em busca do saber, através da observação.

A partir de reflexões e debates sociológicos na Instituição Universidade Federal de Rondônia (UNIR) campus Ji-Paraná, por meio de ensinamentos sociológicos, instruído pelo docente de sociologia II, abordando-se a importância dos acadêmicos de pedagogia estar em mais próximos das instituições escolares adquirindo experiência desse âmbito, com incentivos do mesmo, para adentrarmos neste meio, observando a realidade e condições lá vividas em seu cotidiano, onde se há a possibilidade de atuação futuramente de pedagogos e pedagogas.

Sendo feito o convite pelo docente, e reforçando que sua escola de atuação no exato momento estaria de portas abertas para nós acadêmicos do curso de pedagogia, assim como, outros de licenciatura. Pois a partir desse contato ocorre o conhecimento prévio da atuação profissional no meio escolar.

### **Desenvolvimento da visita**

No dia seis de abril do ano de 2019, foi feita visita a uma Escola Estadual, localizada no município de Ji-Paraná-RO às 08h00min, sendo a mesma conhecida na cidade por ser escola de periferia, pela sua localidade e pelas pessoas de classes socioeconômica a qual recebe. O primeiro contato foi diretamente com a Porteira da escola que já estava ciente da visita, sendo receptiva e mostrando a sala da supervisora pedagógica, que nos recebeu e nos encaminhou para primeira sala de aula a ser observada. Ao caminhar até a sala que ocorreria a observação, notamos uma escola dividida em pavilhões de humanas e exatas, e um pavilhão para as series iniciais onde havia várias pinturas no chão, como amarelinha.

A primeira sala a ser observada se denominava sala de BHASKARA, sendo ministrada a aula de matemática pelo docente, para turma de 9º ano, a sala era ambiente assim sendo decorada de acordo com a matéria, havia formas geométricas penduradas pela estrutura da sala. O professor utilizava slides para lecionar os conteúdos, tendo acesso ao projetor da escola, o qual era muito atencioso com seus alunos, e muito centrado enquanto aplicava o conteúdo.

A sala era pequena, dividindo as mesas por fileiras, onde a maior concentração de alunos, na sala, era no fundo dela.

O professor aparentava ser muito calmo e os alunos um tanto que conversadores, porém conversavam mais na hora que estavam resolvendo as atividades, durante as explicações eles prestavam atenção. Notamos, alunos com fones de ouvido, mexendo no celular com frequência e uma aluna até dormiu durante a aula. A diversidade de estereótipos e estilos, era muito notável, tinha alunos de boné com estilo country, havia uma aluna com tranças vermelhas, *piercing* no nariz e uma tiara da Minnie, já havia outra com mexas azuis. Na sala tinha um grupo de alunas que se tratavam de forma agressiva, com palavras desrespeitando umas às outras, uma delas até se vangloriava por ir para a direção ao menos uma vez por ano. Além da organização da saída da turma para outros ambientes como banheiro, bebedouro e as áreas administrativas, tendo somente dois crachás de liberação de saída e só podendo sair da sala com esses crachás.

A duração da aula foi de 40 minutos, porém o 9º ano teve duas aulas seguidas de matemática, após o termino das duas aulas os alunos se retiraram da sala e se direcionaram para a aula da próxima matéria, a partida desta troca de salas fomos direcionadas para o segundo local de observação, a sala Madeira Mamoré, nesta sala, lecionava a matéria de história com alunos do 1º ano, onde também seguia o modelo de sala ambiente, portanto era decorada de acordo com a matéria. No canto da sala havia vários mapas pendurados, um armário onde os alunos guardavam os livros, cartazes explicativos sobre cada época que a história passou e também fotos que contam a história de Rondônia, uma das fotos retratadas era da ferrovia de Porto Velho, havia um mural com um cartaz que indicava os conteúdos de história requisitados pelo Enem.



A aula foi aplicada por meio da leitura do livro pelos alunos e atividades após a socialização, notando a diferença de comportamento da sala de aula de 1º ano, a de 9º, onde eles se apresentam menos eufóricos, porém muito sarristas, a exemplo disso foi que enquanto o professor procurava o mapa um aluno soltou a seguinte frase “Meu mapa minha vida”, assim todos riram, inclusive o próprio professor. E a partir disso observamos que o relacionamento daquela turma com o professor era politizada e havia um respeito de ambas as partes. Por meio do docente pudemos ver alguns trabalhos referentes à matéria já entregues, notando a criatividade que alguns grupos utilizaram se destacando de outros.

No término da aula de história, nós direcionamos ao terceiro local a ser observado, o pátio. Onde se encontrava repleto de crianças e jovens, ambos da educação infantil, fundamental e ensino médio, percebendo-se a inclusão de todos não tendo separação entre as turmas referente ao intervalo, mas notando grupos pelo pátio, tendo-se uma estratificação de identidades, idades e classes. Já a infraestrutura parecia mediana para a quantidade de alunos, o centro do pátio era coberto e no final dele havia grades que dividia a quadra desse espaço a qual os alunos só tinham acesso nas aulas de educação física. Aparentava ser uma quadra grande e havia uma quadra de areia e um espaço para as crianças brincarem, com escorredor, balanços e gangorras.

### **Considerações finais**

Concluindo a visita com a supervisora da escola, agradecendo a recepção dela e dos docentes que proporcionaram esta observação em sala de aula e instituição, podendo nos demonstrar impressionados com a estrutura das salas ambiente e com trabalho feito no local, barrando os relatos negativos atribuídos a escola a nós relatado, apesar da instituição sofrer por preconceito por ser localizada em áreas mais afastada do centro da cidade, sendo consideradas periféricas e de baixo rendimento escolar. Observando-se que os alunos apresentaram um comportamento de euforia, uma leve agitação, mas sob o controle dos professores. Percebe-se que neste relato de experiência que é importante o contato dos acadêmicos com os locais onde poderão atuar futuramente em sua área de especialização, adquirindo por meio da observação novas vivências e experiências, relacionando teoria e prática.

### **Referências**

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

Brasil Escola. **Educação e Reprodução Social**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/educacao-reproducao-social.htm>> Acesso em: 13 maio 2019.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, M. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico**. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

## 2.5. O ESTÁGIO NO BERÇÁRIO COMO EXPERIÊNCIA CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Letícia de Lima Leonardo

[leticialeonardo26@gmail.com](mailto:leticialeonardo26@gmail.com)

UNIR- Universidade Federal de Rondônia

GT 06 – Educação Infantil: Currículo, Interações e Brincadeiras

Relato de Experiência

**Resumo:** É na educação Infantil a primeira etapa da educação básica que ocorre o desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos, nos aspectos físicos, sociais, linguísticos e afetivos. E é no estágio, um dos momentos mais importantes para a formação profissional, que se tem a oportunidade de entrar em contato direto com a realidade profissional na qual seremos inseridos. Através da vivência do estágio que a/o acadêmica/o tem a possibilidade de se aproximar da dinâmica de trabalho docente e reconhecer se esse é o caminho que tem interesse em trilhar. O berçário não é apenas um lugar onde você deixa seu filho para trabalhar, berçário é experiência e interação social. E durante todo o período que a criança passa no berçário que ela vai desenvolver suas funções motoras e suas habilidades sociais, além do seu próprio desenvolvimento. Essa etapa de educação infantil é muito importante para a criança, pois no berçário é desenvolvido um trabalho pedagógico baseado em práticas de estimulação psicomotora e psicológica que são de extrema importância nessa fase de descobrimento de mundo e do próprio “eu”. É um espaço muito rico que deve suprir todos os quesitos necessários para que a criança se sinta acolhida, a vontade e amada.

**Palavras chaves:** Estágio; Educação Infantil; Berçário.

A educação infantil é o primeiro espaço em que a criança tem contato com o professor assim que é matriculada pela primeira vez na escola. É o espaço em que meninos e meninas começam a ter interações sociais com os professores, diretores, supervisores e com as outras crianças de sua turma. A educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem por objetivo e finalidade o desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos, nos aspectos físicos, sociais, linguísticos e afetivos

Durante o curso de Pedagogia, passamos por vários momentos de experiências indo até as escolas para realizar atividade curtas que os professores encaminhavam. Mas nenhum momento é mais rico em experiência do que o estágio.

O estágio é um dos momentos mais importantes para a formação profissional do acadêmico, é nesse momento que se tem a oportunidade de entrar em contato direto com a realidade profissional na qual seremos inseridos.

De acordo com Tardif (2002), o estágio constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Para o Ministério da Educação –MEC (2004), o estágio tornou-se obrigatório nos cursos de licenciatura, além disso, também:

O estágio supervisionado normalmente acaba se tornando um excelente trampolim para a obtenção de um emprego. Outro benefício a ser garantido pela atividade de estágio, para o aluno, é a da identificação mais clara das opções para a escolha profissional e para a organização de seu perfil de profissionalização. (BRASIL, p. 10).

Portanto, é na vivência do estágio que a/o acadêmica/o tem a possibilidade de aproximar da dinâmica de trabalho docente e reconhecer se esse é o caminho que tem interesse em trilhar.

Desta forma, “o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia” (PIMENTA E LIMA, 2004).

Este trabalho tem como objetivo relatar a minha experiência no Centro Municipal de Educação Infantil Nosso Lar como estagiária do curso de pedagogia. No dia 02 de agosto de 2018 iniciei meu estágio na turma do Berçário com a carga horária de 04 horas diárias 20 horas semanais, exercidas no período matutino das 07h30 min as 11h30 min.

O Centro Municipal de Educação Infantil Nosso Lar é um espaço amplo que no ano de 2019 recebeu em torno de 227 alunos divididos nos períodos matutino e vespertino. Destes 227 alunos, 90 alunos estudam de manhã, 85 estudam a tarde e 20 alunos estudam em período integral. Dentro desse universo de crianças destaca-se que 9 são autistas com laudo. Contém 5 salas de aulas divididas entre a creche (berçário e maternal) e pré-escola (pré I e pré II). O horário de aula é das 07h15-min às 11h15-min, no período matutino e das 13h15-min às 17h15-min no período vespertino para as turmas de maternal (creche) e pré I e II (pré-escola). Já na turma do berçário o horário de aula é das 07h15-min as 17h15-min, ou seja, funciona em horário integral.

O berçário recebe alunos de 04 meses a 2 anos um total de 25 alunos matriculados divididos no período matutino e vespertino, e tem alguns alunos que ficam o dia todo (período integral). De acordo com a Resolução N° 099/2018-CME/PMJP/RO:

Art. 6º: Considerando o disposto nesta Resolução, a partir do Ano Letivo de 2019, o atendimento em Creche nas instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino adotar os seguintes parâmetros para a matrícula e enturmação de grupos de crianças por docente:

**I. Berçário:** crianças de 04 (quatro) meses até 01 (um) ano completo ou a completar até 31 de março do ano da matrícula: até 06 (seis) crianças por docente; (2018, p.02).

Esses alunos matriculados tiveram direito á vaga somente aqueles que estão dentro da faixa etária: 04 meses à 01 ano completos ou a completar até 31 de março. Durante todo o dia o berçário realiza atividades de rotina que vão desde cuidados básicos e importantes, às atividades pedagógicas que visam seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Atualmente, é possível observar um aumento nas matrículas de crianças desde a mais tenra idade, principalmente em berçários públicos. O berçário não é apenas um lugar onde você deixa seu filho para trabalhar, berçário é experiência e interação social. E durante todo o período que a criança passa no berçário ela desenvolve suas funções motoras e suas habilidades sociais, além do seu próprio desenvolvimento.

O berçário é um espaço muito rico que deve suprir todos os requisitos necessários para que a criança sinta-se a vontade, acolhida e amada. Para tanto, faz-se necessário que instituições sejam dotadas de uma estrutura física e de um funcionamento pedagógico, adequados a exploração segura e a liberdade da criança – indispensável ao seu desenvolvimento. (CRUZ, 2012, p. 06).

Esta etapa de educação infantil é muito importante para a criança, pois no berçário é desenvolvido um trabalho pedagógico baseado em práticas de estimulação psicomotora e psicológica que são de extrema importância nessa fase de descobrimento de mundo e do próprio “eu”. Além disso a criança começa a conquistar aos poucos autoconfiança, crescimento pessoal que vão delinear a sua personalidade.

Por meio do brincar é que desenvolvemos as habilidades de cada bebê na creche, assim como também são trabalhadas as relações sociais, os vínculos com os professores, auxiliares e estagiários.

"É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação", e completa: "é no brincar, e somente no brincar,

que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)". (WINNICOTT,1975, 79-80).

Com o brincar a criança expressa suas alegrias, suas frustrações, dificuldades e habilidades, o brincar é sua linguagem. É a forma que eles encontram para se expressarem e comunicarem a sua realidade interior.

O berçário é um lugar onde a brincadeira é a linha principal na idade escolar, onde o desenvolvimento dos bebês ocorre através das brincadeiras desenvolvidas nesse espaço escolar. Assim o professor do berçário deve planejar atividades ideais para essa faixa etária e que vão proporcionar do desenvolvimento necessário para os alunos do berçário.

Então ao chegar na creche a diretora da escola já me apresentou a professora da sala e me explicou como funcionava o berçário. De início tive muito receio do trabalho desenvolvido ali, não conseguia enxergar aquele espaço como um espaço de aprendizado, de educação, lugar e que se aprende os conteúdos da escola. Então após o terceiro dia de estágio ao terminar meu horário fui até a SEMED conversar com a coordenação de estagiários da educação e relatei não estar gostando do estágio, pois desenvolvia atividades que na minha concepção era absurda para um professor e estagiário.

Com muita calma e carinho ela me explicou que as atividades que a professora me direcionou eram as atividades pertinentes aquele local como por exemplo: dar banho, dar mamadeira, fazer dormir, são cuidados necessário para essa faixa etária de crianças, pois eles passam o dia todo longe dos pais e na responsabilidade da creche. Disse ainda que deveria olhar o outro lado do berçário, aquele em que se desenvolvia atividades que estimulava as coordenações motoras, as relações sociais, os vínculos entre outras atividades.

Ao saber de todas essas informações, o primeiro desafio foi começar a ver o berçário como um espaço de educação assim como as outras turmas. Era ver que aqueles bebês estavam sim aprendendo em cada palavra que se falava na sala, cada brincadeira feita com eles acontecia aprendizado. Os cuidados que se tinha com os bebês não era nada de anormal, era importante para que as atividades fossem desenvolvidas e tivesse êxito no final.

A professora da sala, com muita sabedoria e paciência me ajudou a compreender tudo que sei hoje, me mostrava a cada dia a importância de estarmos ali, qual era o resultado que se ganhava ao fazer as atividades com os bebês, e ao enviar fotos das atividades desenvolvidas a satisfação era grande quando os pais respondiam com gratidão pelo nosso trabalho com

aquelas crianças tão pequenas mas com um potencial enorme e que nos ensinava sempre a cada dia .

Durante o estágio sempre surgiu problemas na sala de aula do berçário que enriquece o estagiário na sua formação. Um problema que sempre deu o que falar foi a “mordida”, entre os bebês matriculados, ressaltando que no berçário estão matriculados bebês de 04 meses á 02 anos então sempre tem o risco desses bebês maiores morderem os menores. Se houvesse a contratação de maior quantidade de profissionais permitiria que se dividissem as crianças de quatro meses até um ano de idade e as crianças de um ano até dois anos de idade, assim as mordidas poderiam ser evitadas.

E então isso aconteceu algumas vezes na nossa sala e foi uma situação chata para os pais, para a professora e estagiários, pois sempre estamos de olho para que nenhum incidente aconteça e, quando acontece acabamos nos sentindo culpados por ter acontecido. Mas cabe a nós futuros professores observar a forma como os professores lidam com essa questão com os pais para que quando acontecer na nossa sala de aula então saberemos como agir.

Outra situação que sempre deixa o professor do berçário “estressado” é a questão da chupeta, pois tem bebês que usam e bebês que não usam chupeta, e todos nós sabemos que os bebês estão na fase oral<sup>53</sup> onde colocam tudo na boca, eles não sabem que aquela chupeta não é dele, mas mesmo assim coloca na boca. Isso acaba chateando os professores porque é uma questão de higiene e na correria da sala não conseguimos cuidar dessa higiene de todos os bebês, então alguns pais sempre vão reclamar ao ver seu filho com chupeta quando ele não usa chupeta, ou seu filho com chupeta de outro bebê.

Quando se estagia no berçário, o que mais se vê nos momentos de intervalo e lanche, que são a hora que todos os profissionais estão reunidos, é o olhar de pena ou ate mesmo de dó. O berçário é visto como um lugar de “escravidão” ali no Centro Nosso Lar por parte de algumas pessoas que trabalham ali.

Ao contrário do que se pensa, o berçário é rico em experiências em cada atividade desenvolvida pela professora com aqueles pequenos seres inacabados e em grande desenvolvimento. Atividades como brincar com gelatina, carimbo das mãos com tinta, textura

---

<sup>53</sup> Freud ao analisar o desenvolvimento da sexualidade infantil identificou as seguintes fases: oral, sádico-anal, fálica e genital. A fase que dá início à organização sexual infantil é a fase oral, que Freud (1905/1996) chega a denominar de “canibalesca”, uma vez que a boca é o destino certo de tudo que está próximo ao bebê.

com arroz, gelo, encaixar peças, contar historinhas com fantoches etc. são atividades que desenvolvem muitas habilidades nos bebês do berçário.

Quando cheguei o guarda da escola sempre me questionava por que eu estava trabalhando naquela sala sendo que eu poderia estar trabalhando menos e aprendendo mais nas outras turmas e no início eu achava que ele estava certo, e estava, mas naquele momento. Depois que aprendi o que o berçário é para as crianças, para os pais e para a professora, então vi que essa interpretação mostra uma deturpação sobre o que de fato esse espaço representa para o desenvolvimento da criança.

O preconceito está presente em muitas etapas da educação desde décadas passadas onde as creches com caráter assistencialistas contratavam pessoas com a função de guardiã dos filhos das mães trabalhadoras, onde para trabalhar na creche era preciso apenas ser mulher e gostar de crianças, não exigiam nenhuma escolaridade para exercer a função. Mesmo que hoje o governo tenha criado a LDBN 9394/96 estipulando a formação mínima para atuar na educação infantil, esse cenário de preconceito ainda permanece em algumas etapas da educação. No berçário não é diferente, muitas pessoas da educação infantil agem com preconceito para com as pessoas que trabalham naquela sala, principalmente no horário da merenda onde todos estão reunidos.

Enfim, a minha experiência enquanto estagiária da educação no Centro Municipal de Educação Infantil Nosso Lar está sendo de grande enriquecimento para meu currículo, pois tenho a oportunidade de participar de todas as atividades desenvolvidas no berçário.

Sobre a importância do trabalho do estagiário nesse espaço, posso destacar que foi a possibilidade de contribuir com meus conhecimentos (mesmo que pouco voltado para essa área) para o processo de desenvolvimento desses alunos que necessitam tanto de nossa ajuda, de nosso apoio, da nossa compreensão.

Os alunos do berçário são bebês que necessitam de todo nosso tempo para eles, não há tempo ali para pensar em si próprio, temos que ficar de olhos abertos a todo instante para que eles não se machuquem nem machuquem os colegas, pois, não é somente 01 ou 02 bebês como em casa, mas são 17, 18 que vão todos os dias com muito amor, com muito carinho para passar o dia ali longe da família mas feliz por estar conosco.

Não posso esquecer de ressaltar que a Professora da sala, sempre convida os estagiários que trabalham ali para a elaboração das atividades que ela quer levar para a sala de

aula, sempre nos pergunta o que achamos da atividade que ela quer fazer, ela está sempre nos colocando a par das decisões que ele toma para o berçário. Essa confiança que ela deposita em nós estagiários é que faz a diferença durante esses 02 anos de estágios.

### Referências

COUTO, Daniela, P. do. **Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito**. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472017000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472017000100004)>.

Acesso em: 01 de mai. 2019.

CRUZ, Denize. S. D. **O berçário como espaço de desenvolvimento infantil**. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1900/1/PDF%20%20Denize%20da%20Silva%20Dias%20Cruz.pdf>>.

Acesso em: 10 de abr. 2019.

JI-PARANÁ. Resolução n° 099/2018-CME/PMJP/RO de 24 de outubro de 2018. Define novas diretrizes operacionais para a matrícula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino. Rondônia, p. 02, 2018.

MEC, Ministério da Educação. **Estágio Supervisionado**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf)> Acesso em: 04 de abr. 2019.

PIMENTA, Selma. G. LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



## **2.6. SABORES E APRENDIZAGEM: CONHECENDO AS FRUTAS PELO OLFATO, TATO E PALADAR, UMA BRINCADEIRA DESENVOLVIDA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Equilandia Pereira da Silva Félix  
UNIR – equilandia2010@hotmail.com

Angélica Brozeguine da Silva Dernei  
UNIR – angelicabrozeguine2017@gmail.com

GT 6 – Educação Infantil: Currículo, Interações e Brincadeiras

### **RESUMO**

As brincadeiras no ambiente escolar não fazem parte do cotidiano escolar de muitas crianças. No entanto é de grande valia para atividades com significação em sala de aula, a incorporação do brincar. Nesta perspectiva o presente relato de experiência intitulado Sabores e Aprendizagem: conhecendo as frutas pelo olfato, tato e paladar, uma brincadeira desenvolvida no 2º ano do Ensino Fundamental, foi realizado em uma escola estadual que está localizada no município de Ji-Paraná-RO, teve como objetivo trabalhar questões relacionadas aos conhecimentos empíricos dos estudantes sobre as frutas apresentadas aos mesmos. A metodologia desenvolvida nesta aula foi de cunho expositivo e participativo. Os autores utilizados para fundamentação teórica são: Almeida (2014) e Vigotski (2008). Ao final foi possível concluir que os estudantes não possuem uma alimentação com a inserção de frutas no cotidiano e que os professores (as) encontram dificuldades para propiciar atividades diferenciadas em sala de aula, no entanto constatamos que quando a atividade envolve a prática obtêm-se uma melhor aprendizagem dos conteúdos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Frutas. Brincadeira. Sentidos.

### **INTRODUÇÃO**

Sob o tema sabores e aprendizagem, este relato de experiência tem como objetivo descrever situações vivenciadas durante o desenvolvimento de uma atividade envolvendo uma brincadeira que aliou alimentação saudável com leitura e escrita em uma turma de 2º ano do ensino fundamental.

A escolha do tema e posterior elaboração da atividade se deram, a partir da observação dos lanches trazidos pelas crianças em suas lancheiras, bem como pela merenda oferecida aos alunos pela escola, ambas relativamente pobres em cores, cheiros e sabores.

A importância deste relato está no sentido de contribuir com os docentes em formação ou já atuantes que desejam realizar algo parecido em algum momento de sua prática profissional, pois por meio desta experiência evidenciou-se que pequenas ações podem servir de base para grandes mudanças na realidade dos alunos.

A metodologia deste, inicialmente se deu a partir de observações prévias junto à referida turma para compreensão de sua rotina, diálogos junto a professora da mesma que ocorreram em dias anteriores a aplicação da atividade, seguido de uma aula expositiva, com atividade lúdica participativa, sendo que, para a escrita do presente relato contou-se ainda com uma pesquisa bibliográfica.

A escola é um espaço onde se ensina conteúdos, porém ela também possui papel social na formação dos alunos. Nesse sentido, cabe abordar no ambiente escolar sobre temas diversos como a alimentação saudável uma vez que, a mesma configura como elemento importante e essencial para o bom desenvolvimento da criança.

## **DESENVOLVIMENTO**

Aos dez dias do mês de abril de 2019, foi desenvolvida em uma Escola de Ensino Fundamental e Médio localizada no bairro Nova Brasília, segundo distrito do município de Ji-Paraná, mais precisamente em uma turma de 2º ano do fundamental composta por crianças com idades entre 7 e 8 anos, uma aula seguida de uma atividade com diferentes tipos de frutas com o objetivo de trabalhar as percepções táteis, olfativas e gustativas das crianças, aliando estas ao trabalho de ensino da leitura e escrita.

A aula se iniciou como de costume da turma, recepção dos alunos, cumprimentos de bom dia, depois de acomodados em suas carteiras foi feita a oração do Pai Nosso, em seguida é de costume também que seja cantada uma música a escolha deles, foi escolhida a música Mariana conta 1. Após cantar a música, foi passado o cabeçalho para que eles copiassem.

Cabeçalho copiado, o horário da merenda se aproximava então, foi realizada uma atividade com ditado dando introdução a brincadeira que viria a seguir. Com o nome de ditado inverso, as crianças foram indagadas se gostavam de frutas, assim, foi perguntado a 10 alunos quais as suas frutas favoritas.

O nome ditado inverso foi dado assim, pois no ditado comum, o professor dita a palavra e os alunos escrevem, já nessa atividade eles ditaram a palavra e falavam as letras como nós estagiárias devíamos escrever. Frutas como ameixa, acerola e outras mais foram citadas pelos alunos.

Foi um período bem interessante, de muita interação que contribui para um ambiente propício a realização da brincadeira. A dinâmica da brincadeira consistiu em dispor em potinhos que tiveram furadas as tampas, oito tipos de frutas picadas em pequenas porções para que as crianças de olhos vendados pudessem sentir o cheiro e a partir de então tentar adivinhar que fruta estaria dentro do potinho.

A segunda etapa consistiu em colocar a fruta inteira em uma caixa para que a criança pudesse apalpar a fruta e tentar descobrir pelo tato que fruta ela estaria sentindo em suas mãos. Por fim, as crianças tiveram que sentir o gosto das frutas que lhes foram servidas sequencialmente a prova do toque para que sentissem o sabor e a partir de então, descobrissem que fruta elas estavam comendo.

Da forma como a atividade foi planejada ela foi executada. Após o ditado inverso, as crianças saíram para a merenda que seria servida no refeitório e, nesse momento de ausência delas, a sala foi preparada. A mesa da professora titular da turma foi forrada com uma toalha, os potinhos com a fruta em pedaço para cheirar foram numerados de um a oito e dispostos sobre a mesa, bem como a caixa com a fruta inteira e os pedaços para a prova do paladar.

Os alunos se sentam em filas e, uma a uma as filas foram sendo chamadas para que os alunos pudessem participar das três etapas da brincadeira. Com uma venda de tecido preto, as crianças recebiam um potinho aleatório para cheirar o seu conteúdo, em seguida foram aproximadas da caixa para tocar na fruta que haviam cheirado e depois recebiam um pedacinho para provar seu sabor, só então elas davam seu palpite de que fruta era e o próximo aluno se aproximava para participar e todos participaram.

As frutas utilizadas na brincadeira foram: abacaxi, banana, cupuaçu, goiaba, laranja, mexerica, pera e uva. Os palpites das crianças foram bem variados, cupuaçu foi confundido com jaca e até melão, a pera todos confundiram com maçã, uva foi confundida com acerola, a mexerica foi confundida com a laranja, já o abacaxi e a banana todos acertaram.

A intencionalidade da proposta da aula foi primeiramente propor algo diferenciado e propiciar um momento prazeroso para as crianças buscando instigar os mesmo por meio da imaginação de qual fruta estavam cheirando, apalpando e degustando sobre esses sentidos presentes em nosso corpo que as vezes não nos atentamos para sua importância em nosso cotidiano.

O gabarito com as respostas corretas sobre as frutas da brincadeira foi passado no quadro e as crianças copiaram e separaram as sílabas das palavras, bem como contaram quantas sílabas cada nome de fruta tinha, em seguida foram servidos copos descartáveis com porções de todas as frutas utilizadas na brincadeira para que as crianças pudessem comer.

Destacamos que a brincadeira no ambiente escolar é de grande valia para o desenvolvimento das crianças desde período do maternal até o ensino fundamental é uma maneira de propiciar significação ao conteúdo proposto, também por meio da brincadeira é ensinado a esperar e sua vez e respeitar a vez do outro atribuindo assim algumas regras para executar a brincadeira que o professor (a) propôs, sobre isso podemos ressaltar que:

A cada passo, a brincadeira requer constantemente da criança agir contra o impulso imediato, ou seja, agir pela linha de maior resistência. Naturalmente, o desejo é correr - isso é claro, mas as regras da brincadeira ordenam que fique parado. Por que a criança não faz o que deseja naquele momento? Porque toda a estrutura da brincadeira, se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

O que podemos compreender pela fala do autor citado acima é que o professor (a) precisa deixar claro quais são as regras a ser seguidas para participação dos estudantes na brincadeira e propor brincadeiras diversas ao longo do ano letivo para que os estudantes se habituem a respeitar tais momentos, assim o sucesso no conteúdo que está sendo apresentado trará uma aprendizagem significativa e prazerosa, pois o brincar faz parte de ser criança.

No decorrer da brincadeira as crianças comeram com muita satisfação cada pedacinho de fruta que lhes foi servido, até as frutas inteiras para a prova do toque foram cascadas, picadas e servidas a eles. Nem mesmo o cupuaçu com seu sabor bem azedinho foi dispensado, o que nos chamou muito a atenção, pois é comum vermos os pais falando que seus filhos não comem frutas.

O que percebemos por meio da atividade com as frutas, foi que de fato, há pouco conhecimento sobre estas e que, de olhos vendados, as crianças comeram as frutas sem saber que fruta era e gostaram e que todas as frutas foram comidas por todos sem recusa a nenhum tipo oferecido.

Foi verificado que algumas crianças não conheciam nenhum tipo de fruta que foi trabalhado na brincadeira e que algumas quase não comem fruta em casa por não terem condições de adquirir. A pera, por exemplo, foi uma fruta que nenhuma criança acertou, pois dos 26 alunos em sala, apenas dois disseram já ter comido esta, Almeida (2014, p. 77) nos descreve que “As descobertas coletivas podem enriquecer muito as atividades pedagógicas e facilitam a convivência do grupo”.

Em tempos em que tudo é oferecido em pacotes ou latas às crianças, ou seja, tudo pronto, industrializado, cheios de conservantes e corantes, trabalhar uma atividade com as

frutas em sala de aula como foi esta proposta de atividade se faz importante como forma de chamar atenção das crianças para que elas compreendam que comer saudável também é gostoso e pode ser divertido.

Segundo Almeida (2014, p. 83), “Quando as crianças tem contato apenas com alimentos “disfarçados”, do tipo empanado, frito, cozido demais e assim por diante, fica muito difícil para ela reconhecer os cheiros e gostos e as texturas de cada alimento”, e o que constatamos no momento da brincadeira foi a grande dificuldade em reconhecer quais eram as frutas que estavam sendo provadas, tasteadas e cheiradas em sua forma natural.

As crianças com as quais essa atividade foi desenvolvida estão em uma etapa de suas vidas em que os hábitos estão sendo formados e, mais adiante serão consolidados, por isso precisam ser inseridas em hábitos saudáveis o quanto antes sendo a brincadeira uma excelente forma de inserção das frutas ou mesmo verduras e legumes em seu cardápio.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

A brincadeira possibilita uma aprendizagem que pode ser considerada como informal, pois ocorre de modo diferenciado do habitual, porém que traz importantes contribuições para o desenvolvimento da criança de modo amplo, ou seja, física e intelectualmente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final de nossa experiência na referida escola podemos concluir que a conscientização de hábitos saudáveis também pode e deve ser feitos no ambiente escolar, pois o que percebemos durante o período de observação foi que o lanche que os mesmos levavam de casa era estritamente de cunho industrial, constatamos que não eram oferecidas frutas ou algo feito em casa, mas sim produtos prontos.

Desse modo, ficamos intrigadas se as crianças conheciam frutas, o seu cheiro, gosto e textura. Após a realização dessa brincadeira constatamos que algumas frutas eram menos conhecidas, e outras algumas crianças haviam provado poucas vezes, o que nos levou a refletir sobre os porquês deste fato, e são variáveis os motivos tanto quanto pela questão financeira e pela falta de consciência sobre os bons hábitos alimentares.

No que tange ao papel dos professores (as) os mesmos tem receio de propiciar atividades diferenciadas tanto pelo custo financeiro quanto pela falta de tempo para planejar uma atividade diferenciada e também por estarem atrelados a um conceito que brincar não cabe a qualquer tempo no ambiente escolar.

No entanto, no decorrer da brincadeira percebemos que a participação efetiva no decorrer das atividades possibilita uma aprendizagem mais simplificada, porém com significação, no momento em que as crianças interagem se sentem parte do processo.

Portanto, por meio desta experiência foi possível compreender que a escola, de modo geral, pretende vencer uma corrida invisível para alfabetizar as crianças no tempo em que é determinado pelos órgãos responsáveis, o que sobrecarrega o docente de cobranças.

Assim, os professores (as) acabam deixando o lúdico em segundo plano não conseguindo conciliar o brincar com os conteúdos propostos, o que também ocorre em virtude do quantitativo de estudantes pelo qual é responsável, pois consideramos que é possível realizar uma atividade diferenciada, no entanto, dependendo do que se propõe a fazer é necessário auxílio e, este nem sempre existe.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. **Teoria e prática em psicomotricidade:** jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** 2008.

## 2.7. MAIS UMA TÉCNICA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA UNIVERSIDADE: RELATO DO I ENCONTRO PEDAGÓGICO DO DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE ENGENHARIA AMBIENTAL

Ana Paula Cardiliquio

GT - 07

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo relatar minha trajetória enquanto Técnica em Assuntos Educacionais na Fundação Universidade Federal de Rondônia, mais precisamente durante a organização e realização do I Encontro Pedagógico do Departamento Acadêmico de Engenharia Ambiental, que tinha como objetivo promover discussões sobre as práticas pedagógicas e administrativas dos docentes, buscando sensibilizar para a importância do saber docente junto ao conhecimento técnico. A iniciativa partiu de questionamentos dos docentes sobre as áreas básicas do saber docente, justificada pelo alto índice de professores Bacharéis que o departamento possui, necessitando do que chamaremos aqui de uma formação pedagógica continuada, que visa despertar o docente para a necessidade de abdicar da concepção de quem saber fazer, sabe ensinar. O encontro teve duração de 2 dias e nele tratamos de Didática para o Ensino Superior, Avaliação Educacional, Sistema Eletrônico de Informação – SEI e Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA. A partir da análise do questionário avaliativo podemos dizer que o objetivo foi alcançado, pois os professores solicitaram outro encontro, o que indica que estes se atentaram para a necessidade de repensar a prática docente por meio da luz do saber pedagógico.

**Palavras-chave:** Saber Docente, Prática Pedagógica, Formação Pedagógica Continuada.

### CONTEXTUALIZANDO MINHA TRAJETÓRIA:

Pedagoga, aprovada em concurso público para Técnica em Assuntos Educacionais – TAE, tomei posse em agosto de 2014, ansiosa para desenvolver um trabalho que não estava muito claro para mim e, aparentemente, nem para a universidade. Atribuições bastante amplas e o eminente desafio de trabalhar com professores com maior tempo de carreira e maior titulação que a minha. De lá para cá a evolução foi a passos lentos, por muitas vezes ouvi e ouço até hoje que a universidade não precisa de TAE, preferi me calar ao ouvir as palavras, por saber que ainda há muito se construir no âmbito educacional e pedagógico, apesar de sentir-me por muitas vezes podada, no real sentido da palavra.

No Ano de 2016, trabalhava no Serviço de Orientação Pedagógica – SOP, junto com dois colegas (também TAEs). Com o objetivo de promover um momento de integração e compartilhamento de informações sobre as diversas atividades que envolvem os Departamentos e Setores Administrativos do *Campus* Ji-Paraná, organizamos o Encontro Acadêmico/Pedagógico do *Campus* de Ji-Paraná. Infelizmente o evento não teve continuidade e

o “setor”, que não era institucionalizado, foi extinto, porém o sonho de desempenhar as funções de meu cargo não saíam de meus pensamentos.

No final do ano de 2018, passei a trabalhar no Departamento Acadêmico de Engenharia Ambiental, onde a vontade de desenvolver meu trabalho de TAE se afluou novamente. Fui recebida pelo departamento de maneira acolhedora, deram-me a oportunidade de ser ouvida e, aos poucos, tenho conquistado um espaço neste departamento. Ao analisar o quadro docente, observava que era composto, em sua maioria, por bacharéis, com pouca ou nenhuma formação pedagógica. Aos poucos os questionamentos da área pedagógica começaram a surgir, com isso sentia a necessidade de uma formação pedagógica continuada. Pensava nos professores do ensino básico, que têm fácil acesso aos cursos de formação pedagógica continuada, e na possibilidade de propiciar o mesmo para os docentes do ensino superior em nossa instituição. Em outras palavras, por que não oferecer uma formação pedagógica para bacharéis? Com esses questionamentos, comecei a buscar meios de evidenciar essa necessidade.

### **A JUSTIFICATIVA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA**

Na Educação Básica é comum o termo formação continuada, disponível para todos os educadores, na busca pela melhoria na maneira de ensinar, que está ligada à essência do ser educador, como parte importante da prática cotidiana dos professores do ensino básico, entretanto o mesmo não se aplica à pesquisa, ficando esta a cargo dos professores do ensino superior que, além das suas atividades de sala de aula, também devem se dedicar à pesquisa e à extensão. O professor universitário é autor intelectual e, como tal, tem o papel social de estreitar os laços entre a pesquisa e o ensino, buscando devolver os benefícios à sociedade, muitas vezes por meio da extensão universitária.

Pensar uma prática pedagógica para um autor, carregado de concepções criadas por meio de suas vivências e pesquisas, erros e acertos, é no mínimo desafiador. Assumir este papel causou o medo da aceitação, intervir em uma prática, mesmo que para contribuir, pode ser vista como uma invasão do seu espaço e, mesmo com este receio, me propus a realizar, pois,

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática, isto é, não



sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelha para reproduzir ou negar. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

Assim como Cunha (2007), pensamos a necessidade de uma formação pedagógica de qualidade para os docentes universitários, pois

Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes (CUNHA, 2009).

Tradicionalmente os cursos de nível superior foram erguidos nesse caminho, os currículos e as ações pedagógicas são, geralmente, dirigidas e formadas por profissionais da área em questão, não concedendo o real prestígio aos saberes da docência.

Compreendendo que o conhecimento pedagógico possui pouco prestígio frente ao conhecimento técnico e, observando que a pedagogia pouco produziu a esse respeito, entendemos quando o pedagogo é tratado como um mero coadjuvante no ensino superior, “um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões” (LUCARELLI, 2000 apud CUNHA, 2009), pois compreendemos as constuições de pensamentos baseado na concepções históricas de que

a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pósgraduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (CUNHA, 2009).

Buscando dar aos saberes da docência um papel de protagonista, me propus a organizar o I Encontro Pedagógico do Departamento de Engenharia Ambiental.

## **CARACTERIZANDO O PÚBLICO E DELIMITANDO O TEMA**

O Departamento Acadêmico de Engenharia Ambiental é constituído por 15 docentes e suas ações são definidas por um colegiado, o Conselho do Departamento – CONDEP-EA. Na reunião deste conselho, no dia 21 de dezembro de 2018, propus a realização do I Encontro Pedagógico do Departamento de Engenharia Ambiental, justificando a proposta, que foi aprovada, pela necessidade de estudarmos os conceitos pedagógicos, buscando uma melhoria nas práticas da docência.

Verificando os Currículos Lattes dos quinze docentes, identificamos as seguintes titulações: um especialista, cinco mestres, e oito doutores. Dentre eles, quatro possuem a formação acadêmica em licenciatura e três possuem alguma formação complementar em docência.

Com nosso público alvo, formado em sua maioria por bacharéis de grande conhecimento técnico e boa produtividade, quesitos normalmente exigidos para a prática, e pouca formação para o magistério, quesito que, por muitas vezes, perdeu espaço para o conhecimento técnico e domínio do conteúdo, por isso buscamos temas iniciais e relevantes para a prática docente.

Baseada nas consultas que me foram feitas, sentia a necessidade de buscar conteúdos voltados para a avaliação educacional. Observava que havia muitas dúvidas a este respeito e, conseqüentemente, uma dificuldade de aplicar os métodos avaliativos. Deste modo, desde o início desta proposta, sempre estive à frente o tema Avaliação Educacional, entretanto, me causava estranheza pensar avaliação sem ligá-la à didática. Assim sendo, sugeri inicialmente esses dois temas na área pedagógica e também mais dois temas ligados, de maior forma, à área administrativa, que em uma instituição como a nossa se faz bastante presente na prática cotidiana do docente. Então propus os temas SEI<sup>54</sup> e SIGAA<sup>55</sup>, dois sistemas que estão em fase de implantação, gerando ainda bastante inquietação, tendo em vista que não tivemos treinamento suficiente para operá-los.

Com a temática selecionada, busquei pesquisadores e parceiros que pudessem contribuir com os temas propostos. Nosso *Campus* possui o Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS, responsável pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, curso em que me formei e que conheço a maioria dos professores, tanto como meus professores, quanto como meus colegas de trabalho. A escolha dos profissionais foi até fácil e, para tanto, utilizei o critério de terem sido bons professores, a partir do meu olhar enquanto aluna, e também o fato de serem pesquisadores das temáticas.

Entendendo a necessidade de se estudar sobre didática pois, “O professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz” (GIL, 2008) e para compreendermos o básico deste tema, convidei a Professora Neidimar Vieira Gonzales Lopes, Mestra em Educação, Especialista em Psicopedagogia e Psicologia Escolar, graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação

---

<sup>54</sup> Sistema Eletrônico de Informação

<sup>55</sup> *Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas*

Educacional e Bacharel em Direito, Professora da Fundação Universidade Federal de Rondônia – *Campus* de Ji-Paraná, com sua atuação voltada aos temas: formação docente, diversidade, multiculturalidade e educação inclusiva.

Como o tempo definido para cada palestra era relativamente pequeno, a ideia era dar um norte para uma pesquisa mais ampla e despertar a atenção para os temas propostos, evidenciando que “Não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina, para se tornar automaticamente, um bom professor; assim, também, não basta ser um bom pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa” (FRANCO, 2009). Isto posto, procuramos deixar claro que a prática de considerar um bom docente apenas pelo domínio do conteúdo não se sustenta, pois deste modo se entende o acadêmico como sujeito passivo a espera de que o professor deposite o saber, “[...] a docência implica desafios e exigências: são conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (ZABALZA, 2004). Não acreditamos que o professor não possua papel fundamental na formação profissional, enfatizamos apenas que o trabalho docente, antes de mais nada, está ligado a “seres humanos e, por conseguinte os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2002), para uma atividade tão complexa evidenciar sua prática apenas no domínio dos conteúdos é inviável e o papel da didática é estreitar os laços entre o saber e o saber ensinar, dando ao educador ferramentas para lecionar com a qualidade que se espera.

Não distante das práticas metodológicas do ensino, se encontra a Avaliação educacional. Entendemos que “a avaliação destaca-se como um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano docente, na medida em que se constitui como prática reflexiva do processo ensino e aprendizagem” (NETO, AQUINO, 2019). Este tema foi o mais procurado durante as consultas que me foram feitas, as dúvidas vinham, em sua maioria, buscar métodos avaliativos, entretanto compreendemos que para se discutir os métodos, precisamos primeiro buscar as concepções que norteiam os processos e métodos avaliativos e, pra tratar deste tema, convidamos o professor Alberto Dias Valadão, Doutor em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco, professor do curso de Pedagogia, com experiência na Educação Básica e Superior, com enfoque de atuação nos seguintes temas: Educação do Campo, Cultura, Movimentos Sociais, Pedagogia da Alternância.

Além da prática de sala de aula, da pesquisa e da extensão, o docente universitário também tem no seu rol de atividades as práticas administrativas e, ligadas a estas práticas, solicitamos ao Assistente em Administração Marcelino Pereira da Silva, que possui formação

em Gestão em Serviços Jurídicos e Notariais, para ministrar a palestra sobre o Sistema Eletrônico de Informação – SEI, que recentemente foi implantado em nossa instituição e gera bastante dúvida. Em fase de implantação se encontra também o *Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA* e, para nos demonstrar um pouco deste sistema, convidamos a *Técnica em Assuntos Educacionais Alessandra Carvalho de Souza Melo Dias, mestra em Desenvolvimento Regional*, pesquisadora na área de Ensino Superior e atual Secretária de Controle e Registro Acadêmicos do *Campus* de Ji-Paraná.

### **O I Primeiro Encontro Pedagógico do Departamento de Engenharia Ambiental**

Com o objetivo de promover um momento de integração e compartilhamento de informações sobre as diversas atividades e necessidades que envolvem as atividades de ensino pesquisa e extensão no Departamento de Engenharia Ambiental do *Campus* de Ji-Paraná, o encontro ocorreu nos dias 14 e 15 de fevereiro de 2019, data escolhida com o objetivo de não atrapalhar o calendário acadêmico da instituição. As atividades ocorreram nas tardes dos dias citados, e cada palestrante tinha duas horas para explanar livremente sobre o tema previamente acordado.

No dia 14 iniciamos às 14h, com a palestra “Didática para o Ensino Superior”, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Neidimar, com uso do projetor multimídia. A professora iniciou sua palestra, que teve a duração de 2 horas. Logo no início da palestra estava apreensiva sobre como seria a aceitação, haja vista as críticas que recebi antes, pois alguns docentes não compreendiam a necessidade de se estudar os saberes da docência. Com o decorrer da palestra este receio foi se esvaindo e dando lugar à satisfação, pois os docentes estavam participativos e demonstravam estar realmente interessados no tema. As perguntas eram constantes e a palestra ocorreu em uma dinâmica leve, em que havia espaço para dialogar a qualquer momento.

Logo em seguida aconteceu a palestra do Prof. Alberto. Um tema mais esperado e que, como o tema anterior, também superou as expectativas. Essa palestra ocorreu de uma forma mais fechada, os questionamentos eram poucos, havia muito a se falar e o tempo era escasso, entretanto, a participação também me surpreendeu, uma vez que os docentes tinham questionamentos básicos, aqueles que aprendemos logo no início dos cursos de licenciatura, porém ouviam com atenção as concepções de avaliação.

Ao término do primeiro dia já senti um alívio, pois teria sido alcançado o objetivo de despertar no grupo a necessidade de se estudar os saberes pedagógicos. Ao término da palestra, formou-se um grupo fora do espaço para comentar sobre o tema. Confesso aqui que

este momento foi gratificante, pois nele percebi que havia conseguido por meio dessa ação, promover uma inquietação sobre as práticas docente.

No segundo dia, as palestras foram sobre os novos sistemas adotados pela instituição SIGAA e SEI, respectivamente, os técnicos que as ministraram não mediram esforços, porém fui infeliz em colocar o SIGAA, já que o sistema ainda não está implantado na graduação, o que dificultou trabalharmos no ambiente. Foi possível apenas ter uma noção do que está por vir, não superando as expectativas dos docentes. Por outro lado, a palestra do SEI foi de grande valor. De forma bem clara foi explanada a Instrução Normativa nº002/PROPLAN/2018, que estabelece os procedimentos do SEI, os docentes puderam tirar suas dúvidas, pois cada um pôde abrir seu sistema e fazer seus questionamentos.

No término do evento foi aplicado um questionário e, com os dados coletados no questionário, pudemos reafirmar o que já havia sido dito por alguns docentes, que o curso foi importante e superou as expectativas. Nas sugestões o que mais foi solicitado é que se tenha um tempo maior para as palestras, pois alguns solicitaram que os temas se repitam com um tempo maior para as atividades, e também foram sugeridos novos temas. Inesperadamente, foi unânime o pedido por continuidade nos encontros, o que nos deixou a certeza da necessidade de uma formação pedagógica continuada. Assim, entendemos que a aceitação por parte dos docentes foi de extrema relevância para a atividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim como afirma Bruno, Fortunato e Mesquida (2019), “Quando reflito sobre a mediação do pedagogo no trabalho docente, imagino ações que entrelacem o saber científico com o saber docente, é preciso estabelecer pontes entre o saber e o saber ensinar para que a docência se efetive como transformação social”.

Não podemos medir o alcance do I Encontro Pedagógico do Departamento de Engenharia Ambiental a curto prazo, mas podemos afirmar que conseguimos despertar nos docentes um alerta para a necessidade de se repensar a prática docente a partir dos saberes pedagógicos. A certeza de que conseguimos mudar algumas práticas é cedo para dizer, mas conseguimos mostrar a necessidade de conhecer as teorias pedagógicas para poder ensinar com qualidade.

Com os resultados da avaliação do evento e, posteriormente, com o convite do Departamento Acadêmico de Física para realizarmos o mesmo encontro para os docentes deste departamento, tivemos a satisfação de ver que aos poucos os professores estão procurando meios para que o saber docente seja incorporado ao saber científico e técnico.

## REFERENCIAS

BRUNO, Cristina Rolim Chyzcy; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira; MESQUIDA, Peri. O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: TRABALHO E CRÍTICA. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/6182606-O-papel-do-pedagogo-como-mediador-no-processo-ensino-aprendizagem-trabalho-e-critica.html>. Acesso em 30/04/2019

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: a condição de profissional em questão. In: CUNHA, Maria. I. (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós- graduação em educação em questão. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.9, n. 26, p. 81 – 96, jan./abr. 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. Cadernos Pedagogia Universitária USP, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522499854/>. Acesso em 01/05/2019.

NETO, Ana Lúcia Gomes Cavalcanti; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010). Acesso em 30/04/2019

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: TARDIF, Maurice. Saberes docentes: formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

## 2.8. PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIA QUE DIRECIONA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Nilson Barros da Silva - UNIR

[Nilsonbarros02@hotmail.com](mailto:Nilsonbarros02@hotmail.com)

Valéria Rocha dos Santos - UNIR

[Valeriadarocha2014@hotmail.com](mailto:Valeriadarocha2014@hotmail.com)

GT - 07

**Resumo:** O presente texto surgiu por intermédio dos diálogos em sala de aula e pela necessidade de cumprir 60 (sessenta) horas de atividade prática, utilizado como requisito avaliativo da disciplina de Prática Pedagógica em Iniciação Profissional do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, campus de Ji-Paraná, estado de Rondônia, no 8º (oitavo) período. A prática pedagógica entendida como estágio supervisionado envolveu período de observação, planejamento e regência numa turma de 3º ano vespertino, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no município de Ji-Paraná-RO, tendo como objetivo de ter a experiência com iniciação profissional, no sentido de vivenciar o ato de ser professor/a de uma escola ensino fundamental. A experiência nos permitiu ter mais compreensão das possibilidades e limitações enfrentadas na escola para atuar como educador/a, de forma que o/a mesmo precisa ter consciência dos enfrentamentos a serem ultrapassados e assim garantir que o/a estudante seja o protagonista no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

**Palavras-chave:** Estudantes. Prática Pedagógica. Experiência.

O texto trata do relato de 60 (sessenta) horas de atividades prática desenvolvida no Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Antônia, localizada no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia, sendo requisito avaliativo para a disciplina de Prática Pedagógica em Iniciação Profissional do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

As 60 (sessenta) horas de atividades prática foram organizadas pela professora responsável da disciplina que distribuiu período para observação, planejamento e regência, a mesma também já havia previamente conversado e acertado a nossa rotina dentro da escola. A nossa prática ocorreu no turno vespertino, com uma turma de 3º (terceiro) ano, indicada pela supervisora da escola, que nos recebeu e orientou.

O embasamento metodológico utilizado para o desenvolvimento da prática foi observação, planejamento e regência. A observação consistiu em conhecer a escola, a professora da sala de aula, os/as estudantes, bem como os demais espaços e funcionários da instituição de ensino.

O planejamento ocorreu desde o período da observação, quando começamos a pensar e a dialogar com a professora qual segmento seria pertinente para dar continuidade aos conteúdos, até a execução do planejamento, ou seja, a regência, quando pudemos verificar as técnicas que melhor facilitaria o ensino-aprendizagem dos/as estudantes.

O objetivo da atividade foi de promover experiência enquanto professor/a docente de uma instituição pública de ensino, ou seja, nos levar a iniciação profissional, sentir na prática a rotina de fazer parte da docência, de suas possibilidades e limitações, promovendo um contínuo diálogo entre as teorias aprendidas enquanto acadêmico/a e a prática profissional.

A iniciação profissional exige que tenhamos embasamento teórico para que possamos ter condições de atuar, de ir para o campo e executar aquilo que passamos anos aprendendo e discutindo na universidade. No entanto, quando estamos de frente com a prática nos sentimos em muitas situações fracos e limitados, pois, percebemos que mesmo cheios de teoria, somente a experiência pode nos proporcionar o sentimento de segurança.

As atividades práticas foram desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Antônia, localizada no município de Ji-Paraná, em um bairro periférico da cidade, atendendo aos estudantes de 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, dividido em dois turnos, matutino e vespertino.

Durante todo o período de observação fazíamos questionamentos a nós mesmos pois, queríamos acertar, deixar os/as estudantes empolgados com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, leva-los/as não apenas ao conhecimento, mas, realizar associações de situações do próprio cotidiano, ir além da rotina de copiar as situações problemas da disciplina de Matemática ou os textos e atividades interpretativas da disciplina de Língua Portuguesa e resolver.

Observamos nos dias 18, 19 e 20 (dezoito, dezenove e vinte) de março, fomos recebidos pela diretora e, em seguida encaminhados para conversar com a supervisora que nos orientou como proceder dentro da escola e principalmente dentro da sala de aula, auxiliando a professora quando necessário mesmo no período de observação.

Conhecemos a escola que tem um espaço enorme com gramado, estacionamento, sala de leitura, de vídeo, de professores/as com banheiro e área para lanche, de aula com ar condicionado, armário com material didático, a quadra é adaptada, pois não há uma e, sim projeto para construção, o refeitório é fechado como janelas para a cozinha. Em volta de toda a escola podemos verificar a presença de coqueiros, árvores e plantas em vasos de plásticos.

Na sala de aula, percebemos que os/as estudantes são bastante agitados/as, essencialmente quando eles/as retornam do lanche para sala pois, não há recreio na escola, e para conter a agitação a professora acaba gritando e muitas vezes batendo uma régua no quadro amenizando por um tempo, mas, logo voltando a agitação e ao barulho que interfere na concentração, entendimento do conteúdo e conseqüentemente comprometendo a aprendizagem dos/as mesmos/as.

Neste sentido, Freire (1996) afirma que devemos aproveitar o conhecimento que os/as estudantes têm, partir daquilo que é interessante e prende suas atenções pois, ainda de acordo com Freire (1996, p. 12), “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]”, ou seja, é preciso criar mecanismos em que o/a estudante se torna protagonista da sala de aula, do processo de aprender.

Nesta direção, Vigotski (2008, p. 15) destaca que a “[...] brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente [...]”, ou seja, o ato de brincar também promove aprendizagem e sem o caráter de obrigatoriedade, de modo que corrobora com o “[...] campo imaginário, numa situação imaginária [...], tudo isso surge na brincadeira [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 15), evidenciando que o ato de brincar é essencial para a criança.

Também notamos que há estudantes em nível bem avançado, ou seja, já fazem multiplicação sem o uso da tabuada, por exemplo, outros ainda não entenderam e não conseguem multiplicar, de modo que acabam sempre fazendo cópia do quadro. Outros, que



não conseguem acompanhar/copiar o que está sendo passado no quadro, com isso percebemos que a professora passa muito tempo aguardando que todos/as terminem.

Nos dias 21 (vinte e um) e 22 (vinte e dois) de março planejamos os conteúdos para trabalhar as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Apresentamos para a professora que aprovou e disse poderíamos utilizar apenas 1 (uma) semana e não 2 (duas), pois, a mesma precisava fechar os conteúdos trabalhados para aplicar avaliação. Também apresentamos o planejamento para a supervisora que solicitou inseríssemos as aulas de Educação Física na segunda-feira e quarta-feira.

Ao planejar, seguimos as orientações da professora que nos disse para trabalhar textos interpretativos e situações problemas usando todas as operações, pois, a mesma era uma das professoras que ainda não havia recebido o livro didático e por isso estava trabalhando somente as duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com as sugestões da professora, buscamos planejar levando em conta a necessidade dos/as estudantes exercitarem a escrita, pois, de acordo com ela, a supervisora pede que as atividades não sejam somente de colagem para que quando os/as mesmos/as chegarem no 4º (quarto) ano não tenham dificuldades de escrita.

Percebemos que a professora trabalha apenas com a escrita no quadro, ou seja, os conteúdos são sempre passados no quadro e explicado sem trazer um material palpável para que os/as estudantes possam tocar a assimilar com maior naturalidade e, nós entendemos que materiais pedagógicos são importantíssimos para que haja uma aprendizagem mais consistente.

No período de 25 a 29 (vinte e cinco a vinte e nove) de março realizamos nossa regência. Sentimos muita dificuldade nos 3 (três) primeiros dias, devido não conseguirmos ter por completo a atenção dos/as estudantes. No planejamento, já tínhamos refletido sobre tal dificuldade, essencialmente por notar que a professora também não tem total atenção dos/as estudantes, ou seja, em muitas situações ela usa o grito, bater no quadro para chamar a atenção e conter a bagunça.

Diante da situação modificamos e inserimos em nosso planejamento algumas dinâmicas após o lanche, com o propósito de descontrair e em seguida ter a atenção dos/as estudantes. A estratégia surtiu efeito e, começamos a ter mais atenção da sala de aula.

Dinâmicas utilizadas foram a do: Morto-vivo, contar as histórias: Pedro vira porco-espinho e Quero colo e conversar com eles/as para irem acalmando, essas ações foram realizadas sempre após intervalo, quando sentíamos mais dificuldade de ter a atenção de todos/as. E, quando fazíamos a dinâmicas os/as estudantes relaxavam, iam voltando para o contexto da aula.

Nestes momentos, os/as estudantes falavam: tia/tio (tratamento dado a nós) vamos brincar mais, queremos ouvir mais uma história, amanhã vai ter de novo, teremos mais tempo, o que nos impressionou e mostrou a necessidade sentida por eles/as para ter um tempo de brincar, sem exigências, sem a rotina de somente copiar do quadro e responder.

Assim, compreendemos que por mais trabalhoso que seja, devido precisar de mais atenção, cautela, organização de tempo e planejamento adequado, é importante que os/as estudantes tenham um período para brincar e jogar esvaindo suas energias pois, brincando e jogando também se aprende.

Tínhamos a seguinte rotina: a professora responsável pela sala abria a porta, os/as estudantes entravam e se acomodavam, em seguida rezavam o pai nosso como de costume e, então a professora escrevia o cabeçalho e dizia que a aula seria ministrada pelo/a professor/a Nilson e Valéria.

A partir desse momento que tínhamos a direção da sala buscávamos sempre dialogar, pedir silêncio e chamar a atenção dos/as estudantes para os/as mesmos/as pudessem se concentrar na atividade proposta. Uma parte da aula, passávamos conteúdo de Matemática e na outra Língua Portuguesa.

Ao notarmos que a professora trabalha mais com escrita e explicação no quadro, propomos uma atividade diferenciada, um jogo de multiplicação que foi aplicado na terça-feira, dia 26 (vinte e seis) de março, dentro do planejamento de Matemática pois, conforme Alves (1980, p. 25) afirma “se não arriscamos tudo na confiança de que a palavra tem um poder criador, resta-nos então uma única opção: o silêncio”.

Separamos os/as estudantes em grupo, perguntamos se eles/as já haviam jogado dominó, alguns disseram sim, outros não. Explicamos como funcionava o jogo de Dominó da multiplicação e na sequência distribuímos os jogos para os grupos.

Ficamos surpreendidos ao percebermos que os/as estudantes não se interessaram pelo jogo e logo começaram a fazer outras coisas, de modo que o nosso planejamento ficou perdido e, tivemos rapidamente que mudar a dinâmica da aula. Como suspeitávamos que isso podia acontecer, devido não terem em suas rotinas o hábito de trabalhar com materiais pedagógicos, levamos algumas situações-problemas das 4 (quatro) operações matemáticas, como forma de revisar o que a professora havia trabalhado na semana anterior.

Diante da experiência frustrada com o material pedagógico, decidimos não propor mais ideias semelhante, pois, compreendemos que para propor atividades desse tipo era preciso mais tempo e, aos poucos ir inserindo as atividades na rotina dos/as estudantes.

Assim, seguimos nosso planejamento dentro da rotina que os/as estudantes já estavam acostumados mas, com um diferencial: as atividades eram sempre resolvidas individualmente, ao contrário da professora que trabalha muito com duplas. Usamos essa tática para conter mais a conversa dos/as estudantes que aproveitam as duplas para conversas paralelas.

Nesta direção, Arroyo (2000, p.18) afirma que “[...] educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação [...]”, ou seja, é na prática que vamos errando, acertando e assim, encontrando o caminho mais adequado para o exercício da profissão.

Na última aula, 29 (vinte nove) de março, agradecemos aos estudantes pela parceria e entregamos um bombom para cada estudante que agradeceram e, disseram gostar de passar a semana conosco. Ouvir essas palavras foi muito gratificante, pois, buscamos nos esforçar para atuar da melhor forma possível.

Como o combinado, na segunda-feira 1 (um) de abril, fomos a escola para auxiliar a professora em seu planejamento e nos surpreendemos com a notícia de que a professora estava com a filha internada e, então a supervisora perguntou se nós ficaríamos pelo menos até o lanche, ou seja, meio período de aula.

Aceitamos o desafio de ficar atuando na sala de aula sem a presença da professora responsável pois, de qualquer modo teríamos que terminar de cumprir as 60 (sessenta) horas de atividade prática seja, auxiliando a professora ou atuando e, assim:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 13).

A supervisora nos orientou a seguir o mesmo planejamento que havíamos feito e utilizado na semana anterior, substituindo as atividades desenvolvidas por outras e, assim fizemos. No entanto, sentimos que tínhamos mais comando da sala, podíamos dizer não e sim, sem que os/as estudantes fossem até o final da sala e pedir para a professora a mesma coisa.

Tentamos cortar as saídas constante de ir ao banheiro ou beber água, pois, ao acabarem de chegar na sala de aula os/as estudantes já começavam a pedir para sair e, então combinamos com eles/as que seriam liberados por fila, todos concordaram e reagiram bem.

No entanto, também tínhamos a preocupação de nos mostrar como professor/a democrático que “[...] não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 13), ou seja, sempre em tom de diálogo, propor reflexões e resoluções junto aos estudantes, a respeito de situações que vinham desfavorecer o processo de conhecimento.

Ficamos sempre no primeiro período da aula. Buscamos sempre entrar no dialogo da troca, falávamos que se houvesse comportamento e interação na discussão dos conteúdos, teríamos um momento para brincar no final da sala, ou teremos recreação no parque, assim conseguimos sempre ter mais atenção da sala sem a necessidade de ter que bater no quadro ou alterar a voz.

Apesar de não conseguirmos sair da rotina de copiar do quadro, socializar e resolver as atividades, como desejávamos, sentimos que as crianças gostavam da forma como buscamos conduzir as aulas, pois entendemos que o processo de aprendizagem não pode ser em momento nenhum enfadante, com perspectiva de rigorosidade mas, com diálogo, promovendo sempre o entendimento de que no ambiente escolar temos a oportunidade de aprender coisas que ainda não sabemos e que são necessárias.

Uma das atividades que nos chamou atenção foi o momento que os/as estudantes resolviam no quadro uma das atividades de Matemática. Como organizamos a sala em fileira, pedimos para um fosse até o quadro e respondesse a questão. Algumas das questões eram situações problemas, outras contas para resolver, de modo que que todos/as tiveram a oportunidade de ir ao quadro resolver.

Durante o momento que os/as estudantes iam até o quadro, liámos a pergunta ou questionava como era para ser resolvido, em seguida explicávamos como era para ser resolvido e, então o/a estudante resolvia com a ajuda da sala e a nossa quando necessária.

Esse momento nos chamou atenção por perdermos tirar as dúvidas de cada estudante, apresentando outras situações semelhantes para que todos/as entendesse, ou seja, foi um momento de dar uma atenção especial para cada um/a, pois na medida que iam no quadro nos atentávamos para ajuda-los/as com exclusividade.

Concluimos a semana, com o meio período de aula e nos sentimos satisfeitos por ter realizado o que tínhamos planejado, principalmente por perceber que os/as estudantes

compreenderam o que for trabalhado e quando não entendiam se sentiam a vontade para perguntar.

Em toda profissão encontramos altos e baixos, pontos positivos e negativos pois, nada é perfeito e nossa experiência serviu para nos ajudar a perceber que é no decorrer da atuação que vamos encontrando caminhos mais promissores para garantir que nossa bagagem teórica dialogue a prática e assim, possamos ser facilitadores empenhados no processo de aprendizagem dos estudantes.

Nessa direção, o objetivo da atividade foi de promover experiência enquanto professor/a docente de uma instituição pública de ensino, ou seja, nos levar a iniciação profissional, sentir na prática a rotina de fazer parte da docência, de suas positivities e limitações, promovendo um contínuo diálogo entre as teorias aprendidas enquanto acadêmico/a e a prática profissional.

A partir da experiência nós podemos compreender que somente no decorrer da prática que vamos encontrando meios para exercer a profissão e verificar o que pode dar ou não certo.

Entendemos que o período de atividade prática/estágio promovido pelo curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, assim, como em outras instituições de ensino superior ou/e técnico, sendo obrigatória e estabelecida em legislações, são essenciais para visualizarmos e sentirmos como é estar frente a sala de aula, junto as possibilidades e as dificuldades da profissão.

No entanto, percebemos que é preciso refletir mais sobre esse processo de prática/estágio nas escolas pois, as mesmas não estão preparadas para receber e garantir que nós tenhamos maior aproximação com a realidade da profissão, deixando lacunas e impressões negativas a respeito do contexto escolar, que conseqüentemente nos fará falta quando estivermos frente a uma sala de aula.

Assim, compreendemos que é necessário que haja mais diálogo entre universidade-escola-comunidade escolar, para que nós enquanto futuros/as professores/as possamos realmente vivenciar nossa e experiência e não nos sentirmos como intrusos.

O diálogo que nos referimos é para ajustar as falas entre universidade e escola, as necessidades entre ambas mas, principalmente para informar a comunidade que precisa saber o que está acontecendo com seus/as filhos/as, de modo que haja uma parceria e não enfadamento ao nos receber, garantindo que ninguém tenha prejuízos, principalmente os/as estudantes que estão em fase de formação de caráter.

Assim, concluímos que nenhuma experiência é por total negativa ou positiva mas, que é de suma importância refletirmos sobre ela e a partir dela encontrarmos caminhos para fazermos a nossa prática, sempre dispostos/as a mudanças, conscientes de que seremos sempre facilitadores/as da aprendizagem.

## Referências

ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. 1º Coleção: Polêmicas do nosso tempo, Cortez 1890.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autos-imagens**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Vigotski, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente / A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. ISSN: 1808-6535, 2008.

## 2.9. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESCOBERTAS COM SITUAÇÕES REAIS

Luciana Zurica  
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR  
Leidiane Brilhante  
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR  
GT- 07

**RESUMO:** Esse trabalho tem como finalidade apresentar relatos de vivência em sala de aula e regência oportunizados pelo estágio curricular ofertado na conclusão do curso de pedagogia, na Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná. A metodologia adotada para a escrita é bibliográfica e documental, com ênfase qualitativa e descritiva, base teórica nas orientações de documentos oficiais da educação, bem como de teóricos como Alves (1980), Arroyo (2000). O estágio proporciona reflexões acerca do cotidiano do espaço escolar e afazeres do educador, objetivando no exercício da docência e suas descobertas da aprendizagem significativas com situações reais, tornando possível as reflexões entrelaçadas da teoria e a prática. Tendo em vista que o estágio é a parte prática da teoria, é o exercício da docência, momento esse que permite os acadêmicos possam exercer os conhecimentos adquiridos durante o processo na formação, refletindo suas condutas como futuro educador, possibilitando avaliar suas práticas pedagógicas, aprimorando e revendo os seus conceitos e atitudes em sala de aula.

**Palavras-chave:** Estágio. Sala de aula. Prática.

### Introdução

O presente trabalho relata as experiências vivenciadas a partir das observações e regência realizado no terceiro ano do ensino fundamental, durante o estágio supervisionado, que marca a finalização do percurso do curso de pedagogia, na Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná. A vivência objetiva permitir o aprofundamento no exercício da prática, bem como na descoberta da perspectiva didática, interligando a teoria percorrida durante a formação acadêmica.

O estágio ocorreu em uma escola do município de Ji-Paraná, com duração de sessentas horas prática de estágio supervisionado, subdividindo por três dias seguidos de observações e dez dias de regência. A atividade proposta sugeria ser realizada em duplas, assim a escrita será formada por relatos de dois pontos de vistas, além de reflexões em conjunto.

A explanação do trabalho será apresentado por seções organizados como: o estágio e a sua importância para a formação do futuro educador; contextualização, caracterização e os dados da escola que foi realizado o estágio; ponderações breves consideradas relevantes, ocorridas no desenvolvimento em prática de sala de aula e, os momentos de aprendizagens e reflexões da prática.

### **Estágio: o salto do campo teórico para a realidade**

O estágio curricular é o momento em que o/a acadêmico/a se depara com a realidade de sua escolha de formação. É nesse momento que saímos do campo teórico, da análise apenas bibliográfica que pondera sobre a fala do outro, e forma sua fala por meio de seu próprio ponto de vista, dada de sua própria investigação, realizando assim a sua própria leitura de seu campo.

Neste aspecto, se pode mencionar que o estágio curricular se faz como um dos momentos mais importantes na formação acadêmica, no qual proporciona aprendizagens significativas com situações reais, tornando possível o entrelaçamento e reflexões conjuntas da teoria e a prática. É nele que nos deparamos com as crianças em nossa frente, falando, por vezes gritando, circulando na sala de aula, perguntando mil coisas, pois ente aquilo que falamos e aquilo que precisam entender há uma grande distância. O interesse delas pode estar longe enquanto se explica algo, e então é preciso “busca-las”.

Ao proporcionar momentos com situações reais, ocorre a possibilidade de experimentar o que antes era somente imaginado por meio dos estudos teóricos. O estágio, na formação do pedagogo, permite experimentar didáticas, métodos, refletindo nas bases que fundamenta seu exercício profissional. Esse momento também é o tempo em que pode-se refletir no segundo passo a se dar depois da conclusão da formação, nos investimentos futuros da carreira, pois o período do estágio possibilita conhecer de perto os segmentos do campo de formação.

O componente curricular Prática pedagógica de iniciação profissional ministrado no 8º período do curso de Pedagogia, corroborou para que este momento de vivência pedagógica pudesse acontecer, uma vez que contamos com sessenta horas de estágio supervisionado, momento este que foi de grande significância para pôr em prática um pouco do que foi aprendido na teoria.

### **Contextualização, caracterização e os dados da escola**

A escola adotada para vivência foi uma escola da rede pública de ensino fundamental anos iniciais. Como recursos pedagógicos e subsídios para o ensino a escola conta com livros didáticos, lousa digital, sala de informática com internet, televisores, caixas de som, além de

ter um ambiente preparado para o atendimento especial aos alunos com necessidades educativas especiais.

O interesse de estagiar nessa escola se deu, pelo fato de uma das estagiárias ter a familiarização no ambiente, trabalhando no local anteriormente. Este fator foi importante para conseguir o bom desenvolvimento no estágio, pois, já se conhecia o ambiente da escola e os profissionais do espaço.

A escola escolhida é reconhecida no município de Ji-paraná por bons projetos pedagógicos, assim como tem alcançado índices relevantes de aprovação na alfabetização. O público atendido por ela, apesar de ser uma escola pública municipal, atende o público da classe média, devido aparições de seu nome como escola modelo de boas performances e resultados.

A escola disponibilizou para o desenvolvimento do estágio as salas do terceiro e quarto ano. O terceiro ano do ensino fundamental foi escolhido, oportunizando uma experiência nova para ambas as estagiárias, uma vez que, nenhuma das duas haviam antes aproximado desse ciclo. Deste modo, a prática em sala de aula foi realizada no terceiro ano do ensino fundamental, com trinta e duas crianças matriculadas, uma delas apresenta laudo de autismo recebendo o auxílio de uma cuidadora em sala.

É relevante apontar os aspectos notados do elemento primordial para o bom desenvolvimento no estágio: as crianças. Como a escola adotada para o estágio tem grande referência no município, acaba recebendo ao decorrer do ano letivo a comunidade para desenvolver projetos, estágios, entre mais. Desta forma, por estarem acostumadas com estagiárias na sala de aula não esboçaram nenhuma atitude de espanto. As crianças são abertas para receber pessoas fora de seu cotidiano.

Quanto a professora titular da turma, tomamos nota que sua experiência na área da educação completa quinze anos. Sua performance em sala de aula é de bom desempenho, além de ser autêntica e dedicada no que faz.

Antes de iniciar a regência, contamos com três dias de observação na turma escolhida, o que foi de suma importância, pois, podemos ter uma direção, acompanhando a docente e o ritmo da turma. Após o término da observação, foi marcado com a docente da turma, um horário para planejamento dos conteúdos a serem explanados. Assim, o planejamento foi marcado no próximo dia no horário oposto da aula. Ficou definido dividir o horário da aula para as duas estagiárias. De antemão pode-se mencionar que foi uma experiência bem a proveitosa, logo que, o momento em que uma lecionava a outra auxiliava com as crianças,



podendo fazer um atendimento mais individualizado, sanando as dúvidas dos que as chamavam.

### **Desenvolvimento em prática de sala de aula**

A fim de melhor se aperfeiçoar na prática pedagógica em Licenciatura de Pedagogia, o curso disponibiliza a então disciplina Prática Pedagógica de Iniciação Profissional que proporciona o estágio aos acadêmicos, permitindo experimentar didáticas, métodos, tornando possível o entrelaçamento e reflexões conjuntas da teoria e a prática.

O desenvolvimento dessa proposta seguiu por fases. No primeiro momento, buscou-se saber a realidade em que se encontrava a turma, com o intuito de compreender o ambiente e os seus sujeitos, bem como a prática docente. Por conseguinte o plano de aula, construindo uma ponte com o método da professora titular e as estagiárias.

Para o desenvolvimento da regência foi decidido desde a observação manter o modo de trabalho da docente titular. Sabe-se, que o estágio não condiz com a realidade da sala de aula; o estagiário é o ser estranho que “cai de paraquedas”, enfrentando, portanto, a dificuldade de entrelaçar com a turma que tem seu modo de seguir os encaminhamentos do/a professor/a. A metodologia da docente titular sempre será o fator predominante, assim não se pode desvaler de seu aspecto e modo de desenvolvimento em sala de aula para o alcance de bom resultado de trabalho.

É válido ressaltar que a observação se conjectura como primordial do estágio em sala de aula, visto que pela observação se conhece o contexto da turma, se aproxima da metodologia utilizada pela docente titular, de modo a favorecer no sucesso dos passos adiante do estágio.

Após tomada em nota as observações, iniciou-se o planejamento em conjunto com a professora titular da turma. O planejamento é realizado todo quinta-feira em horário oposto, em conjunto com as demais docentes das outras turmas do terceiro ano. Desse modo, elas combinam e trocam experiências no decorrer do planejamento, para que todos possam alcançar o objetivo, que é de proporcionar o melhor ensino para as turmas de igual modo.

A turma tem um horário programado das aulas a serem seguidas durante a semana. Embora haja contratempos em sala de aula, a professora precisa estar atenta na demanda da semana. Leitura e produção de texto devem sempre estar presentes durante a semana.

Ressalta-se, que um dos impasses no plano e execução de aula foi a tomada do uso do material mais utilizado em sala, o livro didático. Os livros didáticos são objetos pedagógicos relevantes no ensino dando suporte ao educador e educando no seu processo de ensino e aprendizagem. Segundo o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (2011, p.13):

O que dá a um livro didático o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, o uso adequado à situação particular de cada escola; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Podemos exigir – e obter – bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites do LD e ir além deles.

Esses materiais didáticos estão presentes na maioria das escolas públicas brasileiras, um instrumento enraizado no cotidiano escolar, bem como se fazem como um material cobrado a ser trabalhado em sala de aula pelo sistema da educação, o seu não uso acarreta advertências ao professor.

As atividades desenvolvidas se atentaram no conteúdo necessário a ser trabalhado com a turma, de forma a ser pensado um equilíbrio da realidade cotidiana da turma com algo novo trazido pelas estagiárias, como por exemplo a produção de texto encadeando com disciplinas distintas, fazendo a interdisciplinaridade, também o uso da lousa digital para explorar lugares e patrimônios culturais históricos, demonstrar sistema solar, ou seja, aprofundar nos conteúdos que exigiam ser explorados.

Um contratempo quanto ao uso do livro didático foi percebido durante o estágio. Segundo o relato da docente, devido às alterações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), neste ano houve mudanças repercutidas na explanação de conteúdos e modo de aplicação do livro didático. Nas conversas na escola é possível verificar que muitos docentes sofreram impactos com a nova forma dos livros, se sentiram despreparados. Os livros trazem uma outra metodologia, outros elementos em que muitos docentes estão desabituaados, exigindo dos docentes uma nova forma de uso do livro.

Conforme os/as professores/as há um distanciamento da proposta dos livros em relação de contexto de sala de aula da escola. Também destacaram que a ausência de preparação, como por exemplo, uma formação de capacitação antes de lhe disponibilizarem o material, qual poderia ter sido oferecida pela secretárias responsáveis por essa área, contribuiu para dificuldade do uso do livro didático.

Nesse momento inicial da nova forma do livro didático, o seu uso acabou se tornando um fardo, dificultando para os docentes auxiliar as estagiárias para a utilização coerente do livro. O “jogo de cintura” foi mantido com os livros, os que traziam sugestões de aula foram

bem recebidos, usando sugestões de vídeos, leituras extras, pesquisas exploratórias nos recursos tecnológicos, entre outros. Cabe ao educador saber utilizar o livro como instrumento que soma no processo educativo, não o tornando como o única ferramenta a ser usada.

Como em tudo o que fazemos, sempre há o ponto em que se pode colocar um pouco de nossa concepções, na sala de aula não ocorreu diferente. Mesmo havendo um padrão a ser seguido, ao passar dos dias foram sendo apresentados traços do perfil de cada estagiária. O método foi seguido, livro didático, quadro, correção com caneta sobre os cadernos. Porém, houve modificação na verbalização com os educandos, na exposição dos conteúdos foi pensado formas dinâmicas, além de acrescentar a turma o acompanhamento mais de perto.

Arroyo (2000, p.19) proporciona essa reflexão sobre o professor ser um dos atores principais para o bom resultado, o autor menciona: “Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”.

É perceptível que na escola o/a professor/a é o principal mentor da educação. Quando os materiais não são o suficiente para o ensino-aprendizagem do educando ele tem que criar metodologias e mecanismos diferentes para dar conta do que lhe foi proposto. No decorrer das aulas, sempre que necessário buscamos auxílios a materiais extras para ajudar na compreensão dos conteúdos aplicados aos alunos.

A sala de aula realizado o estágio, assim como a escola, trabalha com recursos didáticos do contexto atual, além de se valerem dos livros didáticos a escola possui a lousa digital, que favorecem na exposição dos conteúdos, na dinamização da aula, contribuindo no envolvimento e participação do educando na aula. Compreende-se que “a Lousa Digital Interativa deve servir de mediadora entre explicações do conteúdo dadas pelo professor e a melhor assimilação dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem” (MARTINS; KLIEMANN, 2014, p.5). Neste aspecto, os recursos tecnológicos se tornaram nesse estágio como recursos estratégicos, auxiliando na construção com seus educandos a ampliação de modos de percepção sobre um mesmo conteúdo.

O profissional da educação é um sujeito que tem em mãos, no seu dia a dia, uma responsabilidade enorme. Tem uma parcela enorme no desenvolvimento da qualidade individual do aprendizado do ser humano. Sendo assim, cabe aos educadores, contribuir aos seus receptores de forma apropriada para que possam crescer com um bom processo educacional.

De certa forma, no estágio é possível deslumbrar a escolha do futuro profissional, podendo observar por meio de posturas e condutas se esse o faz como educador ou o professor. Alves (1980) menciona que aquele que se faz educador realiza a diferença, se move como pessoa, engrenado por suas visões, paixões, esperanças de melhoria. Aquele que se porta como professor, ao contrário, este é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e dos interesses do sistema.

Nesta vertente, durante todo os momentos em sala de aula foi pensado os atos, falas e modos de desenvolvimento com as crianças, realizando uma alto análise das condutas, além de haver com a parceira em sala de aula reflexões sobre as concepções percebidas em cada uma, revendo ideias e posturas ideológicas de modo a saber os pontos positivos e nos que poderiam ser melhoradas.

Na fase final do estágio, percebeu-se que, quanto mais os dias passavam, mais aproximávamos das crianças e do ato de ensinar. Todo o sentimento de receio se findou e estávamos firme no propósito de executar, da melhor forma, a proposta de iniciação à docência. A turma colaborou, não havendo contratempos. Desta forma, conclui-se que a formação anterior ao estágio, isto é, todo estudo englobado para a concepção profissional decorrido alcançou sua finalidade.

### **Considerações finais**

Ao se possibilitar a prática pedagógica em fase final do curso de pedagogia se pode refletir o conjunto ao todo da teoria, da aprendizagem proporcionada no curso, somado a sínteses interiores em que gera a formação totalizante do futuro profissional.

O estágio é o momento que favorece a observação, trocas de informações, reflexão com aprendizagens na prática significativa de situações reais, tornando possível o entrelaçamento e reflexões conjuntas da teoria. Tendo em vista que a parte prática da teoria, o estágio é o exercício da docência, momento esse que permite os acadêmicos possam exercer os conhecimentos adquiridos durante o processo na formação. Levando em consideração que, a profissão só aprende na prática no decorrer dos anos, logo que o aprendizado nunca termina. Sempre aprendemos algo de novo.

Assim, o estágio proporciona mais um momento de aprendizado na formação, momento esse que o acadêmico pode rever suas condutas como futuro educador, possibilitando reavaliar suas práticas pedagógicas, aprimorando e revendo os seus conceitos e atitudes em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Editora Cortez, 1980. Disponível em PDF. Acesso em 08 de mar. 2019.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARTINS, M. KLIEMANN, M. **Lousa digital interativa: suas contribuições e desafios para os profissionais de educação**. Paraná, 2015.

*PNLD 2012: Ensino Médio. Guia de livros didáticos: Apresentação*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

### 2.10.RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO 4º ANO B DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciane Montanher  
Sandy Marques Pina Glavão  
GT-07

**Resumo:** este texto mostra e reflete sobre a experiência das estudantes do curso de Pedagogia, ao aliar a teoria na prática pedagógica. Entendemos que é na sala de aula que se constituirá o futuro profissional da educação. Essa experiência ocorreu na turma de 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jandinei Cella, entre 25 de março ao dia 09 de Abril de 2019, somando 52 horas em sala de aula e 8 horas em planejamento. Entendemos que é através da experiência em sala de aula que construiremos nossa identidade. Tudo que precisamos para colocar em prática em nossa profissão acontece em uma sala de aula, o que traz uma contribuição relevante para a construção do nosso eu como futuras docentes. Muitas são as dificuldades enfrentadas em uma escola, em especial nas escolas públicas, mas essas, prepara o estudante do curso de pedagogia para os desafios que virão após sua formação acadêmica. Na medida em que o estágio foi acontecendo, fomos lidando com as adversidades e desafios, tendo a oportunidade de aprender a lidar com situações corriqueiras em sala, e melhorar através das orientações, tanto da professora regente, quanto da professora que nos supervisionava. As lições que tiramos desse estágio serão imprescindíveis de fundamental importância para nossa formação docente. Destacamos que com dedicação, amor e perseverança, venceremos os desafios dessa profissão tão desgastante e tão recompensadora ao mesmo tempo.

#### Introdução

Uma grande parcela de contribuição na formação do estudante de pedagogia vem do estágio supervisionado, que possibilita ao acadêmico desenvolver uma formação crítica reflexiva sobre seu futuro. A atuação em sala de aula é de grandiosa importância para a formação do futuro pedagogo, pois é só através de experiências práticas que ele desenvolverá o alinhamento entre a teoria adquirida na universidade e a prática de sala de aula.

O objetivo desse estágio foi vivenciar experiências de observação, e práticas por meio de planejamentos e acompanhamento, na execução de atividades na turma do 4º ano do ensino

fundamental. Foi possível através desse estágio, perceber a instabilidade do cotidiano escolar, entender que o planejamento é fundamental, mas que nem sempre conseguiremos executar tudo que planejamos, pois a aula não é linear, não tem como prever tudo que irá acontecer, por isso é essencial essa preparação e planejamento.

Vale enfatizar que o estágio é obrigatório, e que contribui não só que o estudante confirme sua opção profissional, mas que agregue novos conhecimentos acerca da prática pedagógica. Sendo assim o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental proporciona ao estudante desenvolver as competências necessárias a essa etapa de ensino, ampliando seus conhecimentos teóricos e metodológicos. Desse modo, passando por esta etapa importante do curso, o futuro pedagogo pode se sentir melhor preparado para exercer sua profissão de forma responsável e com respeito às particularidades e necessidades a que o ensino possui.

### **Prática Pedagógica em Sala de Aula**

Esse estágio realizado foi de três dias de observação, sendo importantes para que pudéssemos analisar a sala de aula, e perceber como era o ritmo da professora e como ela direcionava suas aulas e seus alunos, e quais eram as maiores dificuldades e necessidades. Fizemos essa observação na sala do 4º ano B, do ensino fundamental da escola Jandinei Cella. A Escola é composta por 7 salas de aula, sala AEE, sala dos professores, biblioteca, refeitório, dispensa para guardar alimentos, secretária, diretoria, orientação, laboratório de informática, banheiros masculinos e femininos, adaptados para portadores de necessidades especiais, uma pequena quadra e um pátio onde as crianças brincam e acontecem as apresentações em dias festivos. Cada sala tem lousa digital, e são climatizadas, inclusive o refeitório.

A escola fica localizada em um local estratégico, possibilitando receber estudantes de alguns bairros próximos, porém recebe estudantes de bairros mais distantes. Seu público é bem misto, acolhendo assim, um público de vários níveis sociais.

No primeiro dia, 25/03/2019, chegamos às 7:20 para conversarmos com a professora e nos colocarmos no lugar para a observação. A professora nos apresentou para a turma, e pediu que eles colaborassem conosco no período em que estivéssemos lá.

Nesse dia estavam 29 alunos presentes, a professora pediu que pegassem o livro de matemática, e que resolvessem os problemas de adição. Em um segundo momento, após o lanche, a professora usou a lousa digital para aplicar a aula de português. Pediu que as crianças copiassem da lousa uma atividade de marcar (x) e isso tomou todo o tempo, e não conseguiram completar a atividade, encerrando assim a primeira observação.

No segundo dia de observação 26/03/2019, entramos em sala, mas a professora estava resolvendo uma situação com a gestão, e nós tivemos que tomar conta da sala até ela retornar. Esse dia foi aula de história e, a professora fez uma breve revisão do assunto anterior e em seguida ministrou o tema da aula atual. Povos Sedentários, da página 12 do livro didático. Fizeram a leitura do texto e em seguida a professora direcionou que respondessem as perguntas sobre o texto. No final da aula a professora buscou um Globo Terrestre que acendia quando ligado a tomada, e foi mostrando as localidades onde viviam os povos nômades.

No terceiro dia de observação 27/03/2019 a aula foi de português e geografia. Em Português a professora corrigiu o questionário da aula anterior e pediu que as crianças trouxessem recortes de fábulas para montarem um trabalho em sala de aula. Após o lanche, deu início a aula de geografia, com o tema sobre zona rural. E após uma troca de informações

e com a leitura do texto do livro didático, fizeram o exercício procurando no texto as respostas.

Primeiro dia de regência 28/03/2019, A professora nos liberou para ministrar a aula de matemática, e o tema foi adição e multiplicação página 88 e 89. De início foi feita a rotina, com cabeçalho no quadro. Após isso, a estagiária, fez uma breve revisão sobre o tema e foi com a ajuda das crianças montando o quadro de multiplicação de acordo com as somas dos conjuntos, levando as crianças a entender a significação do que estavam fazendo. Dentro do que havia em nossas mãos, quisemos trazer na simplicidade da explicação, com que eles entendessem a relação entre a adição e a multiplicação.

Direcionamos que resolvessem algumas contas de multiplicação, transformando-as em adição, e outras de adição que eles transformassem em multiplicação, para que houvesse fixação e compreensão do conteúdo explicado. Sendo assim:

E mais, o pensar educativos modernos têm como referências qualidades que vem de longe e perduram no trato da educação e socialização de novas gerações. A educação que acontece nas escolas tem muito, ainda, de artesanal. Seus mestres tem que ser artesãos, artífices, artistas para darem contas do magistério (ARROYO, 2000, p.18).

É preciso muito mais que modernização na educação, precisamos tentar passar o que os antigos mestres passavam, com amor e vocação, mesmo em meio a tanta falta de recursos, e de reconhecimento financeiro.

No dia 29/03/2019 a escola teve um momento cívico, e logo após todos foram para a sala de aula. Todas as sextas-feiras o primeiro momento da aula é o momento da leitura, onde as crianças devolvem os livros que levaram na sexta-feira anterior e relatam para a turma o que entenderam e como foi a história. Em seguida a turma saiu para o lanche, e na volta, a aula foi de ciências. A estagiária abordou o tema Sistema Solar, conversando e perguntando o que eles já sabiam sobre o assunto, e depois pediu que lessem o texto do livro didático.

Após essa leitura, um vídeo explicativo sobre o sistema solar foi colocado na lousa digital, para que assistissem e depois respondessem a um questionário. Isso foi feito e no final da aula foi direcionado que estudassem para a prova da próxima semana. Nessa aula pudemos observar o quanto as crianças se interessam pelo espaço, sistema solar, e independente da idade, o tema ministrado com a participação ativa de todos, traz uma significação bem maior ao aprendizado.

Na terceira aula dia 01/04/2019, ministramos a aula de português, tivemos um momento de leitura, e de contação de histórias, e em seguida, fomos trabalhar com a montagem das fábulas no papel almaço. Descrevemos o que é fábula, se eles sabem reconhecer uma fábula e quais suas características. Essa aula teve o objetivo de trabalhar os diferentes gêneros textuais, e interpretação de texto. A sala toda ficou bem envolvida, o que foi muito gratificante para nós como estagiárias.

As crianças, ficaram empolgadas com o material com o qual montariam suas fábulas, muitas não sabiam bem nem pegar na tesoura, mas pediam ajuda e com acompanhamento iam confeccionando do seu jeito. Outras, não conseguiam usar a régua para riscar a margem do papel almaço, e mais uma vez estávamos ali para orientar. O interessante foi deixa-las fazer sozinhas apenas com nosso auxílio. Na hora da colagem, também foi outro desafio, pois mesmo sendo crianças de 4º anos, em sua maioria não tinham muito controle para colagem.

Depois dessa etapa da colagem, cada criança colocou seus trabalhos na sua pasta e entregaram para a professora guardar no armário, para continuar a montagem das histórias em quadrinhos na próxima aula.

No dia seguinte 02/04/2019, a aula de história, com o tema: Como os Portugueses Vieram? Usamos o livro didático e a lousa digital como ferramenta educacional, para nos auxiliar. Fizemos uma troca de informações sobre o conhecimento da turma, de quem habitava no Brasil, quando os portugueses chegaram, o que eles encontraram, e como vieram. Essa aula foi muito interessante e produtiva, pois o vídeo era bem ilustrativo e prendeu bem a atenção deles. Um questionário foi passado no quadro após todo esse trabalho informativo, e após responderem, foi feita a correção. É interessante observar, como as crianças interagem e ficam encantadas com cada informação nova que recebem, e nessa troca elas também se alegram em poder construir esse conhecimento junto com a professora e seus colegas de classe.

Quando perguntamos a elas quem habitava nas terras brasileiras, elas disseram que ninguém, e a carinha de surpresa foi grande, quando dissemos e depois em sequência mostramos o vídeo onde as embarcações chegaram e os indígenas já estavam aqui. Muitos falaram que não sabiam, e disseram que "então o Brasil já tinha dono."

Dia 03/04/2019 a aula foi de Geografia, Tema: Zona Urbana, Zona Rural, Reforma Agrária. Na maioria de nossas aulas aproveitamos o recurso que tínhamos em mãos que era a lousa digital, sendo assim, levamos um vídeo explicativo em forma de desenho animado, definindo as pessoas que moram em cada um desses lugares, o que fazem, como vivem, o que é a reforma agrária a quem favorece, tudo em uma linguagem simples de fácil entendimento. Em seguida a turma pode, expor seus saberes, dar opiniões e responder oralmente e depois escrever em seu livro didático o questionário ali contido. Uma coisa que surpreendeu as crianças nessa aula, foi o vídeo mostrando o crescimento das cidades, o vídeo, ilustrava os sítios ficando sem vazios, os trabalhadores rurais vindo para a cidade, e eles começaram a comentar que "então se todos os trabalhadores rurais vierem para a cidade, quem irá Plantar?" então os trabalhadores precisam de melhores condições para morarem no sítio. Observamos aqui a importância em se falar sobre todos os temas abertamente com a turma, claro de uma maneira que entendam, mas já começar a instigar um senso crítico, sobre assuntos tão pertinentes e atuais.

A Matemática foi ministrada no dia 04/04/2019, o Tema foi: O Uso da Matemática no Cotidiano. Abordamos esse tema, para mostrar que precisamos da matemática em tudo e nem percebemos. Instigamos as crianças a falarem, onde elas acham que tem matemática, se elas acham importante, e que até para falarmos ao celular precisamos dela, o que foi motivo de espanto para todos. Após esse bate papo, colocamos o vídeo na lousa digital, onde o mesmo abordou várias situações em que usamos a matemática. Alguns alunos ficaram surpresos em saber que até para fazer a internet funcionar precisava de matemática, e que as ruas tinham que ser medidas e calculadas para serem abertas. Outra descoberta foi com o Semáforo, que precisa ser calculado o tempo para fechar e abrir no tempo certo para organizar o trânsito. Essa foi uma aula muito interessante e cheia de descobertas, e logo depois essa interação, foi copiado no quadro, alguns problemas matemáticos, para que eles resolvessem.

Dia 05/04/2019 foi o dia da aula de Artes. Nessa aula, foi feita a construção de histórias em quadrinhos, a professora fez uma breve revisão sobre o tema, pois já havia



ministrado sobre o assunto em outras aulas. Em seguida pediu que os alunos criassem suas próprias histórias em quadrinhos. As crianças são bem criativas e se entusiasmaram, em escrever suas próprias histórias. Observamos o quão importante é, deixar com que as crianças soltem sua imaginação, criem seus textos e suas histórias, isso com certeza trará mais habilidades na escrita e aumentará seu repertório de palavras a cada dia.

A História em quadrinhos continuou a ser abordada na aula de português do dia 08/04/2019. Um vídeo sobre histórias em quadrinhos foi passado na lousa para que eles observassem, a criação na editora, de um Gibi, em seguida, foram distribuídos vários Gibis para que eles pudessem ler, folhar, e se divertirem lendo as histórias em quadrinho. Trocaram de gibis uns com os outros e após socializarem bastante, chegou o momento de contarem as histórias que haviam lido.

Nessa aula, pudemos ressaltar como as crianças gostam de pegar aquilo em que estamos falando, como elas aprendem mais quando trazemos para sala de aula, para o contexto escolar, o conteúdo aplicado.

Nossa última aula foi dia 09/04/2019 foi de História com o tema: Primeiros Habitantes do Brasil. Continuamos com a revisão da aula anterior, e com troca de informações sobre o assunto. Nosso objetivo nessa aula era sondar o que eles já sabiam quem estava aqui, ou se pensavam que não havia ninguém que os portugueses foram os primeiros habitantes. Com isso pudemos trazer esclarecimentos que os índios já estavam aqui, que nós brasileiros somos uma mistura de raças, e a aula fluiu com muita naturalidade e curiosidade. Lemos o livro didático, trouxemos vídeo explicativo e por fim um questionário para maior fixação da matéria.

### **Considerações finais**

Nesse estágio podemos perceber de perto, o ofício de ser Mestre. Entender que independente da situação estamos ali para levar o conhecimento e que a marca que deixarmos nessas crianças é a que vai ficar. Não podemos esquecer, que não o faremos sozinhos, precisaremos da colaboração, da família, sociedade, e escola, porém, nosso papel tem que ser feito com maestria.

O desafio nessa etapa, foi a sala com muitos alunos indisciplinados, poucos foram os que tinham dificuldade de aprendizado, em sua maioria, aprendiam bem, sabiam interpretar textos e interagem nas aulas. Nesse sentido, planejamos as aulas trazendo um contexto em que fosse bem atual, e que envolvesse a turma, com cooperação e participação de todos. Um outro desafio é a sala com muitos alunos, uns que estão adiantados na matéria, uns em normalidade e outros poucos mais lentos. O desafio é planejar de forma que, uns cooperem com os outros que haja progresso de todos, sem prejudicar o aprendizado de quaisquer um dos alunos.

Faz-se necessário, entender que somos como artesãos, moldamos o conhecimento desses pequenos, e cabe a nós o transmitir e trocar o conhecimento. Precisamos levar um conhecimento que traga significado para essas crianças. No que vale memorizações e decorebas, se para ela nada faz sentido? Tudo que tem significado é mais prazeroso, e gera um saber que leva ao conhecimento real, concreto e com sentido para toda uma vida. Saímos dessa etapa, mais fortalecidas e cientes dos desafios que teremos, pela frente, porém com uma bagagem teórica e prática, que levaremos para nossa futura profissão.

### Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.18-26

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.12-52

VEIGA, Ilma Passos. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al (Orgs.). **Lições de didática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p.13-32.

## 2.11.RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA DURANTE O ESTÁGIO

Marli da Silva Costa

Camila Luana Castro

GT - 07

**RESUMO:** O presente trabalho foi desenvolvido com base nas experiências de estágio vivenciado por duas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná. Esta prática pedagógica se deu turma do 3º ano A, do Ensino Fundamental da Escola Jandinei Cella, do município de Ji-Paraná/RO. Foram 60 horas de estágio, sendo 12 horas de observação e o restante de regência. O estágio teve como finalidade refletir sobre as metodologias e práticas utilizadas em sala de aula, bem como fornecer informações e conhecimentos à prática docente, esta prática nos auxiliará na formação acadêmica, sendo uma troca de conhecimento com a professora titular da sala e dos alunos que nos receberam. Foi uma experiência curta diante de nossa formação, pois o curso nos habilita para trabalhar com alunos do, 1º ao 5º Ano. Esta proposta pedagógica exigiu de nós acadêmicas muita dedicação, tivemos que planejar juntamente com a professora e estudar as habilidades, os livros didáticos, que por sinal estão de acordo com a BNCC. Trocamos experiência com as outras professoras dos 3º Ano, uma prática social comum entre as professoras que planejam juntos e trocam conhecimentos e propostas inovadoras.

**PALAVRA CHAVE:** Teoria e Prática Escolar.

O estágio ocorreu entre os dias 25 de março a 12 de abril, em uma Escola Municipal da Cidade de Ji-Paraná/RO, onde atende crianças do 1º ao 5ª ano do Ensino Fundamental. O estágio se deu como requisito da disciplina de Prática Pedagógica em Iniciação Profissional. Obtivemos 60 horas de prática no estágio sendo 12 horas de observação e o restante de regência. Por dois anos consecutivos a instituição em que desenvolvemos o estágio teve um dos maiores índices do Ideb Município e no Estado, e, esse fato nos causou uma preocupação/ cobrança maior enquanto estagiárias.

A professora nos recebeu um pouco apreensiva, pois quando se fala em observação e regência, a sensação que o professor titular tem é de que será avaliado enquanto ministra suas aulas, causando assim um breve incômodo nessa questão. Mas o estágio se deu forma tranquila logo após a professora compreender que estávamos ali para aprendermos e tentar ajudar com os alunos.

Desde o início de nossa prática percebemos que crescemos diante das dificuldades, e que não houve de nossa parte desinteresse, medo ou angústia de trabalhar com a turma. Pelo contrário fomos motivados a inovar e transformar o nosso aprendizado em linguagem

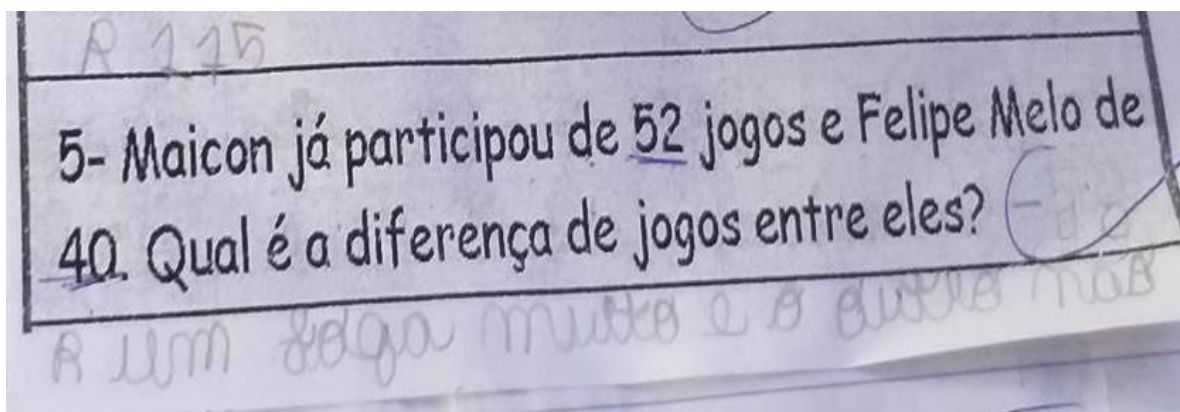
simples para que as crianças pudessem aprender e consolidar novos saberes, nos respeitando e vendo nós como professoras, dentro e fora de sala.

No primeiro dia em sala para observação, por poucos instantes conseguimos observar a professora titular agindo com a turma, logo veio à necessidade de ajudá-la, auxiliando os alunos com as maiores dificuldades.

Na primeira semana a sala tinha 26 alunos, sendo 80% meninos, uma necessidade maior de estratégia para conter a euforia deles frente às meninas. Dentro desta porcentagem 03 alunos com laudos sendo um com a síndrome do autismo e os outros dois com déficit e transtorno de aprendizagem, numa amplitude maior seis alunos não tem laudos, mas requerem uma atenção especial para que possam desenvolver as atividades e acompanhar a turma.

Os alunos vêm de uma rotina diferente na qual eles eram avaliados por habilidades individuais que alcançavam nas disciplinas. O conjunto de disciplina é o primeiro passo para que eles se organizem no caderno, e, assim é preciso uma atenção do professor, quando insere o cabeçalho no quadro. Assim que ela termina de escrever no quadro, necessita passar olhando enquanto eles copiam, percebendo se conseguem fazer ou não a atividade.

Entre as atividades que aplicamos, surgiam diversas respostas, respostas que consideramos correta, e que nos impulsionava a novas formas de abordar o assunto e mostrar aos alunos que havia outras formas de se chegar ao outro resultado. As crianças gostam disso, pois algumas sempre chegam ao resultado correto de forma diferente que a maioria e, é preciso mostrar a elas que não há um único caminho.



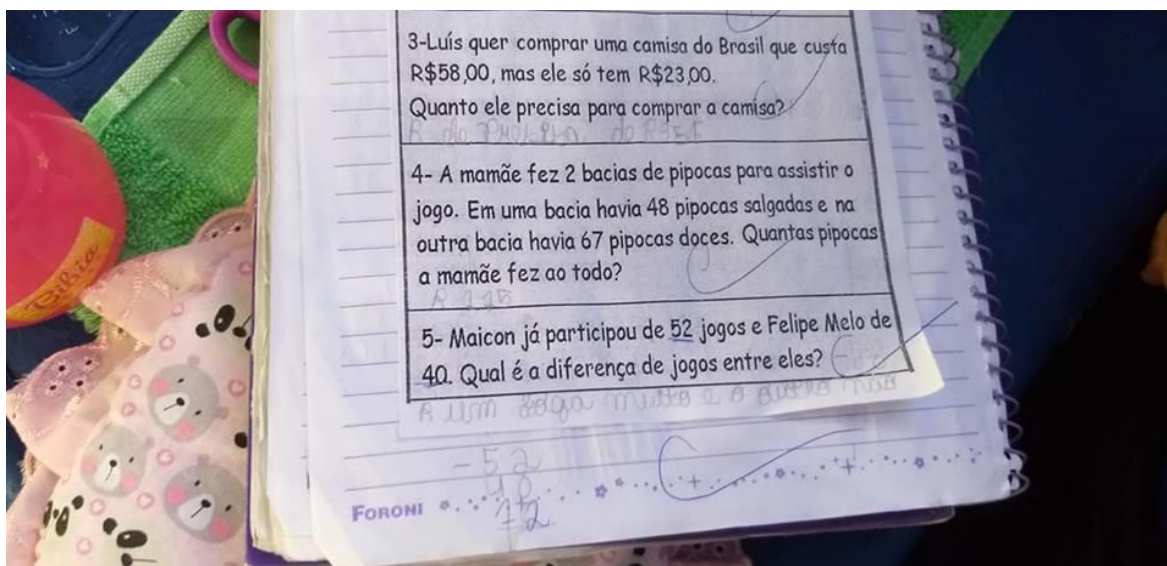


Foto: Marli

Cada dia uma surpresa nova, uma nova articulação tínhamos que ter, para consolidar o horário das disciplinas, e o envolvimento pedagógico com o projeto Xingu, onde tivemos que trabalhar a diversidade e o respeito pela identidade sociocultural.

Trabalhar a ludicidade envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares, é uma metodologia que exige do regente muita atenção, fazendo um processo em que o aluno aguça sua curiosidade para desenvolver as atividades. Uma prática social que acontece todas as sextas-feiras no momento cívico, onde a temática trabalhada por uma determinada turma vem, para instruir, orientar, envolver as demais. Esta perspectiva é abordada no pátio pela gestão, de caráter interdisciplinar com a rotina da escola, aluno e família, de como é importante este comprometimento.

A mobilização e participação das comunidades e das famílias poderia ser equacionada nas dimensões socializadoras, educativas que sem dúvida têm. Poderia ser uma oportunidade para que os educandos e educadores percebessem as proximidades entre os espaços familiares, comunitários e escolares, entre os saberes do currículo e os saberes sociais. Poderia ser uma oportunidade para que a escola se abra à cultura, à memória coletiva e à dinâmica social. (Arroyo, 2000, p. 20 do livro, 06 do pdf.).

Este momento é oportuno para todos que fazem a escola acontecer, se manifestar é aberto para sugestão, reclamação, expor idéias, desmistificar conceitos pré-adquiridos e ressaltar a importância de cada aluno, do servidor e da sociedade. Ressaltando que a escola sempre está aberta para todos que a procuram, o momento cívico na sexta-feira são requisitos aprovados no plano político curricular da escola.

Todo período de regência, transcorreu de forma segura porque havíamos planejado juntamente com a professora, e claro que tivemos que usar o plano B e C, situações

inesperadas tipo: Lousa digital não funcionar, alunos dizer que não sabiam letras cursivas, alunos que não levam livros, as saidinhas ao banheiro e beber água, tudo isto faz parte do dia a dia em sala de aula.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008, p. 01).

Vivenciar o estágio uma necessidade do acadêmico em, confrontar os conceitos e de se aprender a organizar diante da carga horária, e, o percurso que se tem fazer-se para que ocorra uma boa aula, e se comprove os rendimentos de cada aluno, diante da carga horária e o embasamento que se trata o projeto político pedagógico da escola.

O horário das aulas do terceiro ano é impresso e colado nos cadernos para que os alunos tragam os livros a serem trabalhados nos dias corretos, sendo assim na segunda feira eram trabalhados a disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa e Leitura. Na terça feira as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na quarta-feira, Produção de texto e Matemática. Na quinta feira, História e matemática. Na Sexta feira, Ciências, Língua Portuguesa e Artes.

A regência ocorreu com grande interação entre a professora titular e Professores/Estagiárias, pois os planejamentos feitos pelos estagiários se deram de forma colaborativa pela professora titular. Ela nos mostrava como os seus planos de aulas eram feitos e como ela queria que déssemos continuidade. Assim, percebemos que se fazer professor/a é um exercício que vai além das teorias. É estar e aprender atentamente com o/a outro/a, buscando captar como desenvolver bem a atividade de forma que seja ao máximo proveitoso para os alunos e alunas.

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se refletem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres, de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente (ARROYO, 2000, p. 18 do livro, 04 do pdf).

O professor é mestre a todo instante, tem que ter habilidades, agir rápido e buscar sempre formação para inovar em sala de aula. Método este que ocorre diariamente no planejamento, compartilhar experiência com o outro docente facilita e surgem táticas para se desenvolver e aplicar diariamente. Todo conhecimento é válido, e, essencial quando se

recorrer ao professor de um determinado aluno que apresenta dificuldade ou superação, a troca de informação resulta numa avaliação eficaz.

No primeiro bimestre intensifica este diagnóstico de cada aluno, o professor precisa ter este domínio, para trabalhar com os alunos dentro de suas especificidades, coordenarem à escrita, oralidade, e a capacidade com que eles compreendem a didática, se soma com inferência entre outras realidades, situações que surge nas discussões em sala de aula.

Muitas vezes se faz necessário à exposição de uma determinada atividade além dos projetos proposto no currículo, momento em que socializem a troca de informação com os outros colegas, contribuem para a formação de cada um, não eximindo o professor, que absorve e avalia toda pratica.

As atividades não devem ser vistas como uma tarefa mecânica, mas sim como uma oportunidade de alcançar os objetivos previstos para a aula. Para cada atividade, o plano de aula deve identificar o formato, o conteúdo, as questões a serem respondidas pelo aluno, as formas de trabalho, o material e o tempo necessário.

Os planejamentos foram feitos em grande parte baseados nas habilidades que os educandos tinham que alcançar durante o período. Com as habilidades em mãos pudemos planejar de forma lúdica e benéfica a compreensão dos alunos, sem tirar o foco principal que é a aprendizagem.

Ao final do plano de aula, o professor deve ter consciência de como, a partir de todos os tópicos citados acima, vai avaliar, e, se os objetivos foram atingidos. A única forma de saber se o aluno aprendeu é oferecendo oportunidades para que ele demonstre o aprendizado, sejam por meio de provas, trabalhos de campo, exposições ou outras formas de avaliação.







Foto: Camila Luana e Marli

Enquanto as aulas eram ministradas por uma Professora/Estagiária a outra dava suporte com as crianças, auxiliando-as, e a Professora Titular ficava em sala auxiliando os alunos especiais.



Durante todo o estágio notamos que o professor, precisa ser mais que um Educador, ele precisa ser mãe e amigo, e saber reconhecer nas crianças a maneira como que elas chamam a atenção, pois durante as aulas observamos nas crianças a carência de atenção, alunos que toma a professora como uma segunda mãe.



Como estagiárias em regência, por tempo significativo, também tivemos que refletir as nossas ações término às aulas, confrontando idéias e maneiras para que a outra pudesse continuar abordando o mesmo assunto com uma prática diferente. Pontuamos as dúvidas e trabalhamos as dificuldades. Dúvidas está exemplificada no erro construtivo, na qual o aluno faz ligação direta de respostas, sem a conexão lógica construtiva no que infere o enunciado.

Um ponto negativo durante as aulas foi o grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem, pois se observa a necessidade das famílias se fazer presente, sem que seja transferida a responsabilidade totalmente ao professor. Observa-se que a Escola e toda equipe trabalham juntos para que haja engajamento e interação entre Escola e família e que encontrem propostas que possam desenvolver e inovar para a qualidade de ensino desses Educando.



Assim como foram observados pontos negativos também observamos vários pontos positivos; um dos pontos positivos é quando observamos que as crianças mesmo com as dificuldades de aprendizagens se esforçam ao máximo para conseguir aprender e superar suas dificuldades e que a professora é o grande incentivo para essa superação aconteça. Desenvolvendo experiência juntamente com os alunos, para que eles se sintam parte das atividades em construção.

Também se observa que todos da Escola trabalham juntos, um auxiliando o outro para chegar a um melhor resultado quanto a vida escolar do aluno. Acredito que conseguimos sim transmitir novos conceitos, de como analisar em suas rotinas práticas diárias, benéfica para a vida escolar. Exemplo de consumismo, valores, quantidade, lista. Prática de oralidade em português, raciocínio lógico, multiplicação e subtração, medida de grandeza, unidades, centena e milhar, semelhanças do cotidiano na qual transforma essas crianças.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estágio foi um passo muito importante em nossa aprendizagem enquanto acadêmicos e futuros professores foi um processo significativo de conhecimento, pois não apenas ensinamos, mas durante o estágio obtivemos grande aprendizado por parte dos Educandos e isso nos deixou muito satisfeitas com as trocas de experiência que ocorreu durante esse período.

O estágio proporcionou às estagiárias, a oportunidade de observar as aulas, estratégias e as metodologias utilizadas em sala de aula, analisando os aspectos positivos e negativos dessas metodologias, bem como, realizar regências e oficinas, lidar com gincana participar de eventos escolares, enfim ter contato com a realidade do docente.

### **REFERÊNCIA:**

Arroyo, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**/Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Disponível em pdf

Brasil. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de set. 2008.

## 2.12 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Maria Dayane Vilarim Felipe<sup>56</sup>  
Universidade Federal de Rondônia  
dayanevilarim39@gmail.com

GT 09: Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos

**RESUMO:** Este relato de experiência apresenta reflexões sobre a realização de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório II na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pérola, situada em Ji-Paraná. A Escola Pérola é uma das pioneiras na implantação do Projeto Educampo, uma política da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná pautada pela adoção da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo vinculadas à rede municipal de ensino. Durante o estágio, pude conhecer de perto como se desenvolve a adoção dos instrumentos pedagógicos da alternância, bem como a valorização da identidade camponesa por meio da implantação do Educampo na Escola Pérola. Pude vivenciar, de fato, os desafios concretos da Educação do Campo em uma escola pública, um elemento importante para minha formação enquanto educadora do campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo; Estágio Supervisionado; Relato de experiência.

### INTRODUÇÃO

Este relato de experiência baseia-se na realização de estágio docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pérola (EMEF Pérola), localizada na Linha 98 do Setor Riachuelo, a cerca de 50 km do núcleo urbano do município de Ji-Paraná, na região central de Rondônia. A escola Pérola integra o Projeto Educampo desde o ano de 2016, quando se iniciaram as experiências-piloto desta que é considerada uma proposta inovadora para a Educação Básica do Campo, na medida em que se propõe a romper com a lógica urbanocêntrica da educação rural.<sup>57</sup> Executado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Ji-Paraná, o Educampo é direcionado às escolas da rede municipal de ensino situadas em áreas rurais, tendo por objetivo a implantação gradativa da Pedagogia da Alternância na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, de modo a conciliar a escola com a dinâmica da vida no campo.<sup>58</sup> Esta proposta pedagógica diferenciada está em consonância com a concepção de Educação do Campo que orienta o curso de Licenciatura em Educação do Campo no qual sou estudante, pautada pela valorização das identidades camponesas e do reconhecimento das especificidades dos sujeitos do campo e de seus processos pedagógicos (UNIR, 2014).

Faço parte da primeira turma de Ciências Humanas e Sociais<sup>59</sup> do curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), cujo ingresso se deu por meio de um processo seletivo específico. Nossas aulas começaram no segundo semestre de 2015. O curso

---

<sup>56</sup> Bolsista de extensão do Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura, vinculada ao projeto “Educação do campo: construções e percepções político-pedagógicas em Ji-Paraná/RO”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Conte.

<sup>57</sup> Voltarei a este ponto mais à frente.

<sup>58</sup> Os trabalhos que deram origem ao EDUCAMPO começaram em 2013, com a visita da equipe da SEMED de Ji-Paraná ao Espírito Santo, para conhecer a experiência desenvolvida pela Prefeitura Municipal de São Mateus, por intermédio da Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia (AEFARO) e da Escola Família Agrícola (EFA) Itapirema de Ji-Paraná, sob incentivo da Secretária Municipal de Educação, a professora Leiva Custódia. O Educampo foi regulamentado por meio da Lei Municipal n.º 2957, de 30 de junho de 2016.

<sup>59</sup> Há também a habilitação em Ciências da Natureza.

da UNIR é uma das 42 licenciaturas implantadas nas instituições federais de ensino nos últimos anos, conquistadas pela pressão e organização dos movimentos sociais do campo para garantir a formação de educadores e educadoras do campo (MOLINA, 2015).<sup>60</sup> O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório II, a que se refere este relato de experiência, é realizado no 7º período do curso e tem carga horária de 140 horas. De acordo com o Regulamento de Estágio, ele deve ser realizado diretamente em sala de aula, orientando-se pela observação, participação, planejamento e regência em disciplinas que contemplem os conteúdos das Ciências Humanas e Sociais, nos anos finais do Ensino Fundamental. No meu caso, o Estágio Docente II foi realizado entre agosto e dezembro de 2018, nas turmas dos 6º, 7º, 8º, 9º anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas de História e Geografia. Aqui já antecipo um desafio inicial: a habilitação em Ciências Humanas e Sociais do nosso curso, embora se proponha a ser uma formação por área de conhecimento, enfatiza as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Como essas disciplinas não integram o currículo obrigatório do Ensino Fundamental, minha turma encontrou dificuldade de encontrar escolas do campo que as ofertassem.

### **PRIMEIROS CONTATOS**

Desde 2009, milito na Juventude do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Ji-Paraná (STTR Ji-Paraná), ligado à Federação dos Trabalhadores na Agricultura em Rondônia (FETAGRO). Foi esta ligação que me trouxe até o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com o compromisso de aprender novos saberes, para assim passar para frente todo o conhecimento adquirido neste tempo de curso que está me fazendo crescer tanto com a pessoa. Por este envolvimento, mesmo antes de iniciar o estágio, eu já havia tido contato com a Escola Pérola, por meio de atividades desenvolvidas pela SEMED. Em 2017 e 2018, tive a oportunidade de participar do V e VI Seminário de Educação do Campo promovido pela SEMED de Ji-Paraná. O último seminário contou com a participação de familiares dos estudantes atendidos pelo Educampo. Na ocasião, eu já realizava o estágio na Pérola. Nos momentos de debate, pais, mães, estudantes e educadores se alternavam em falas positivas a respeito do projeto, destacando as mudanças que percebiam em casa e na escola. A mãe de uma estudante da Escola Pérola avaliou a importância do Educampo:

[...] o projeto para mim, como mãe, é muito bom, pois ele ensina a criança e o adolescente a viver em sociedade e conhecer coisas novas. Na minha época não tive essa oportunidade de conhecer e hoje eu vejo meu filho conhecendo... Para mim é muito bom. É estar preparado para viver em sociedade e também cuidar do meio ambiente para mim estamos sendo vitoriosos no projeto. Com a estadia, os professores, eles sabem como foi o final de semana dos alunos. Muita das vezes, tá lá na escola com dificuldade,

---

<sup>60</sup> A formação de educadores e educadoras do campo por meio das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) é um dos eixos centrais do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), fruto do Decreto 7.352, de 2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo. O PRONACAMPO impulsionou a expansão das LEDOCs em todas as regiões do Brasil. No caso da UNIR, a abertura do curso está diretamente vinculada ao Edital nº 2, de 31 de agosto de 2012, vinculado ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). Nosso curso foi um dos aprovados neste edital, que tinha por objetivo selecionar Projetos Pedagógicos que contemplassem “as alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo”. (BRASIL, 2012)

mas eles não sabem da vivência da criança. Isso para mim é muito importante.<sup>61</sup>

Quando iniciei o estágio, levei comigo um olhar marcado por esta percepção positiva sobre o Educampo na Escola Pérola. Talvez isso tenha dificultado perceber, de forma mais “distante”, os desafios vivenciados ali. Além do estágio, eu já estava realizando pesquisa de anos, conquistadas pela pressão e organização dos movimentos sociais do campo para garantir a formação de educadores e educadoras do campo (MOLINA, 2015).<sup>62</sup> O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório II, a que se refere este relato de experiência, é realizado no 7º período do curso e tem carga horária de 140 horas. De acordo com o Regulamento de Estágio, ele deve ser realizado diretamente em sala de aula, orientando-se pela observação, participação, planejamento e regência em disciplinas que contemplem os conteúdos das Ciências Humanas e Sociais, nos anos finais do Ensino Fundamental. No meu caso, o Estágio Docente II foi realizado entre agosto e dezembro de 2018, nas turmas dos 6º, 7º, 8º, 9º anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas de História e Geografia. Aqui já antecipo um desafio inicial: a habilitação em Ciências Humanas e Sociais do nosso curso, embora se proponha a ser uma formação por área de conhecimento, enfatiza as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Como essas disciplinas não integram o currículo obrigatório do Ensino Fundamental, minha turma encontrou dificuldade de encontrar escolas do campo que as ofertassem.

## PRIMEIROS CONTATOS

Desde 2009, milito na Juventude do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Ji-Paraná (STTR Ji-Paraná), ligado à Federação dos Trabalhadores na Agricultura em Rondônia (FETAGRO). Foi esta ligação que me trouxe até o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com o compromisso de aprender novos saberes, para assim passar para frente todo o conhecimento adquirido neste tempo de curso que está me fazendo crescer tanto com pessoa. Por este envolvimento, mesmo antes de iniciar o estágio, eu já havia tido contato com a Escola Pérola, por meio de atividades desenvolvidas pela SEMED. Em 2017 e 2018, tive a oportunidade de participar do V e VI Seminário de Educação do Campo promovido pela SEMED de Ji-Paraná. O último seminário contou com a participação de familiares dos estudantes atendidos pelo Educampo. Na ocasião, eu já realizava o estágio na Pérola. Nos momentos de debate, pais, mães, estudantes e educadores se alternavam em falas positivas a respeito do projeto, destacando as mudanças que percebiam em casa e na escola. A mãe de uma estudante da Escola Pérola avaliou a importância do Educampo:

[...] o projeto para mim, como mãe, é muito bom, pois ele ensina a criança e o adolescente a viver em sociedade e conhecer coisas novas. Na minha época não tive essa oportunidade de conhecer e hoje eu vejo meu filho conhecendo... Pra mim é muito bom. É estar preparado para viver em

---

<sup>61</sup> Transcrição de gravação realizada em 19 de outubro de 2018, durante o VI Seminário de Educação do Campo de Ji-Paraná, realizado em Ouro Preto do Oeste.

<sup>62</sup> A formação de educadores e educadoras do campo por meio das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) é um dos eixos centrais do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), fruto do Decreto 7.352, de 2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo. O PRONACAMPO impulsionou a expansão das LEDOCs em todas as regiões do Brasil. No caso da UNIR, a abertura do curso está diretamente vinculada ao Edital nº 2, de 31 de agosto de 2012, vinculado ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). Nosso curso foi um dos aprovados neste edital, que tinha por objetivo selecionar Projetos Pedagógicos que contemplassem “as alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo”. (BRASIL, 2012)

sociedade e também cuidar do meio ambiente... Pra mim estamos sendo vitoriosos no projeto. Com a estadia, os professores, eles sabem como foi o final de semana dos alunos. Muita das vezes, ta lá na escola com dificuldade, mas eles não sabem da vivência da criança. Isso pra mim é muito importante.<sup>63</sup>

Quando iniciei o estágio, levei comigo um olhar marcado por esta percepção positiva sobre o Educampo na Escola Pérola. Talvez isso tenha dificultado perceber, de forma mais “distante”, os desafios vivenciados ali. Além do estágio, eu já estava realizando pesquisa de campo para meu trabalho de conclusão de curso, que tem por objetivo conhecer como vem se dando a implantação do Educampo naquela escola, e iniciava minha atuação como bolsista do projeto de extensão “Educação do campo: construções e percepções político-pedagógicas em Ji-Paraná/RO”, que visa fortalecer as ações do Projeto Educampo no que se refere à formação de professores.

Na hora de negociar a realização do estágio, a proximidade contribuiu para meu acesso à escola. Minha conversa foi feita diretamente com a diretora através de mensagens, com orientações para o uso do ônibus escolar. Este ônibus é de uso dos alunos, mas como não tem um veículo exclusivo para os professores eles têm que pegar carona neste transporte. Para a utilização deste transporte tive que emitir uma declaração que se apresenta junto à secretaria, justificando o motivo pelo qual necessitaria ter acesso ao ônibus para deslocamento até a escola, mediante a está declaração levei a secretária de educação, onde ela me concedeu o acesso ao transporte. A partir daí, iniciei o estagio apresentando as documentações necessárias em que a diretora me apresentou a professora com quem eu iria realizar o estágio que me proporcionou uma boa acolhida ao espaço escolar. No meu primeiro dia de estágio foi bem tranquilo apesar do trajeto até a escola ser bem cansativo, devido ser afastado da área urbana e ser uma estrada com curvas e morros e assim seguia durante este período como estagiaria saindo de casa às 06h00min da manhã e só retornava as 18h00min, quando encerrava as atividades escolares do dia.

No período do estágio, eu frequentei a Pérola duas vezes por semana, nos dias que havia aulas de História e Geografia. A aparente dificuldade de transporte, pela distância e restrita acessibilidade, acabou se tornando uma oportunidade para realizar observações das atividades que ocorriam fora da sala de aula, durante meus momentos livres.

## **A ESCOLA PÉROLA**

Na chegada nos deparamos com uma escola toda murada com grande um portão de entrada, já dentro do espaço observamos logo um canteiro de flores diversificadas de cada lado bem ligadas ao muro, tem um corredor que dá acesso ao pátio, ao lado tem a sala dos professores, do outro lado tem a supervisão, direção, secretaria, almoxarifado, cantina, cozinha, sala de vídeo, dentre esses espaço tem uma mesa de pingue e pongue onde as crianças brincam, logo a baixo tem a sala do fundamental I, ao fundo dessa sala tem um corredor que do acesso a uma horta e um campo de futebol mais a diante tem um banheiro masculino e feminino, a sala do fundamental II e do ensino médio, a frente tem algumas salas de madeira onde fica a biblioteca e outras turmas dos fundamental II e médio, tem bastante arvores e um espaço de convivência com uma mesa. Possui aproximadamente 140 estudantes, 10 professores, 2 cozinheiras e 1 zeladora. Para atender os ensinios fundamental I e II e ensino médio.

Para viabilizar a Alternância, as escolas do Educampo adotam o contraturno, estabelecendo dias da semana quando os estudantes permanecem o dia todo na escola,

---

<sup>63</sup> Transcrição de gravação realizada em 19 de outubro de 2018, durante o VI Seminário de Educação do Campo de Ji-Paraná, realizado em Ouro Preto do Oeste.

desenvolvendo atividades interdisciplinares, intercalando as turmas durante a semana. Um aspecto que chama atenção na Pérola é a adoção da auto-organização, um elemento central para o bom funcionamento da Pedagogia da Alternância. Nesta forma diferenciada de trabalhar, estudantes, professores, gestores e outros funcionários trabalham juntos em diferentes equipes que se revezam ao longo do bimestre com as seguintes tarefas: sala de aula, refeitório e pátio. Durante o recreio, as equipes responsáveis por cada setor executam suas tarefas. A equipe da sala de aula, no momento que não tiver ninguém em sala de aula, tem que observar se as luzes estão apagadas, se o ventilador está desligado. Ao encerrar a aula, ver se e todos colocaram as cadeiras em cima das mesas e certificam se as salas estão devidamente limpas. A equipe do refeitório organiza as crianças elas vão servindo a merenda de acordo com uma determinada identificação de cada mesa. Depois cada um lava o seu prato. Esta atividade é desenvolvida com o Fundamental I e II, incluindo todos os funcionários e professores, após terminar a refeição, a equipe tem que deixar o refeitório limpo e organizado.

A equipe do pátio é responsável pelos equipamentos de jogos utilizados no intervalo, por garantir que não seja jogado lixo no pátio, nem se destrua as plantas, etc. Pude sentir a empolgação dos estudantes em se sentirem parte da escola. A auto-organização despertava neles o sentimento de responsabilidade pelo espaço. Mesmo quando alguns escapavam das atividades, sem levar muito à sério, a maior parte deles participava da auto-organização sem questionar, aderindo ao trabalho coletivo.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, outra questão que chamou minha atenção foi o processo de enturmação, com a junção, na mesma sala de aula, das turmas do 2º e 3º ano, 4º e 5º ano, 6º e 7º ano e 8º e 9º ano. Essa foi a forma encontrada para distribuir melhor os estudantes matriculados havendo uma maior interação do saberes.

## **DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DO CAMPO**

A escola por sua vez com uma grande intermediadora dos saberes tradicionais trás para aos estudantes elementos fundamentais que fortalece a valorização da identidade camponesa bem como o incentivo no cultivo de hortaliça buscando relações entre a comunidade e os sujeitos envolvidos no meio cultural mostrando então que a escola do rural não condiz com os princípios relacionados á uma educação que esteja em total vinculo com o campo.

O marco teórico e político que orienta a concepção de Educação do Campo contrapõe-se à Escola Rural ou à adoção da visão urbanocêntrica na escola do campo, como discutido no Verbete Educação Rural do Dicionário da Educação do Campo (2012):

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolaridade como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e a idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente "colonizador", tal como critica Paulo Freire (1982) (OLIVEIRA, CAMPOS, 2012, p.240).

Ao contrário desta visão, o Educampo anuncia, em seus princípios, a valorização da identidade camponesa, tão invisibilizada na cultura do agronegócio, apesar da agricultura

familiar ser quem alimenta a cidade<sup>64</sup>. Para quem vive no campo, a escola não é só lugar de escolarização, mas é também um espaço de afirmação desta identidade camponesa:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

Esta materialidade da escola do campo, muito ligada à vivência dos estudantes, é fruto das lutas dos movimentos sociais, que exigem da escola o reconhecimento e o fortalecimento “dos povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito” (CALDART, 2011, p.110). Assim, a valorização da identidade camponesa não é algo sem importância dentro da concepção de Educação do Campo, mas é um posicionamento necessário na disputa dos diferentes projetos de campo colocados (FERNANDES, 2006). No entanto, compreendemos que é de suma importância os estudos e discussões realizadas pelos movimentos sociais que traz para a realidade dos estudantes a ideia de uma especificidade na educação ligada ao campo que sai da padronização social buscando um conhecimento a partir do cotidiano tendo como fruto de ensino o próprio sujeito e sua cultura na construção de protagonistas de novas histórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações que já fiz até agora indicam que a educação oferecida na Escola Pérola por meio do Educampo é diferente da educação que conheci quando criança, aprendendo que as coisas boas vinham da cidade, sem conhecer o valor do campo. Ela se inspira e dialoga com a concepção de Educação do Campo que defendemos, emancipadora. Diante de um cenário bastante negativo para a Educação do Campo e mesmo para a Educação como um todo, com a desvalorização dos professores e o desinteresse da família pela escola, minha experiência como estagiária na Escola Pérola permite afirmar que o Educampo dá mais vida às escolas do campo em Ji-Paraná. Na “*capital do agronegócio*”<sup>65</sup>, esta iniciativa do poder público municipal oferece esperança para quem não quer “*sair do campo pra poder ir pra escola*”.<sup>66</sup> O Projeto Educampo tem se constituído em uma alternativa concreta ao fechamento das escolas do campo em Ji-Paraná, educação *do* campo e *no* campo, pública e de qualidade, é também fortalecer a agricultura familiar e camponesa.

## REFERÊNCIA

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

---

<sup>64</sup>De acordo com o último Censo Agropecuário, a agricultura familiar é a base da economia de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes. Além disso, é responsável pela renda de 40% da população economicamente ativa do País e por mais de 70% dos brasileiros ocupados no campo (IBGE, 2018). Hoje pouco se dão valor a quem tanto produz.

<sup>65</sup> Durante o Rondônia Rural Show 2018, realizado em Ji-Paraná, placas espalhadas em diferentes pontos da cidade a identificavam como a Capital do Agronegócio.

<sup>66</sup> Trecho da canção de Gilvan Santos, “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola”, um hino da Educação do Campo.



Decreto nº 7.352, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Brasília: Imprensa Nacional, 2010. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 12 mai.2019.

BRASIL. SESu/SETEC/SECADI. Edital nº 02, de 31 de agosto de 2012. Chamada Pública para seleção de IFES e IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Brasília: Imprensa Nacional: 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NETO. L.; BEZERRA. M. **EDUCAÇÃO DO CAMPO**: Referenciais teóricos em discussão. Revista EXITUS, 2011.

MOLINA, Mônica C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145- 166, jan./mar. 2015

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. **Licenciatura em Educação do Campo**: projeto político-pedagógico. Rolim de Moura: RO, 2014.

## 2.13 EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS DURANTE O PERÍODO DE ATUAÇÃO NO PIBIC

Josieli Oliveira Ferreira<sup>67</sup>  
[josielioliveiraferreira@gmail.com](mailto:josielioliveiraferreira@gmail.com)

**Resumo:** Este relato tem por objetivo expor um pouco das experiências vivenciadas durante a participação no Programa institucional de bolsas de iniciação científica (Pibic) e a importância do mesmo. A participação foi realizada por dois acadêmicos do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus Ji-Paraná no período de Agosto de 2018 a Fevereiro de 2019. Os projetos nos quais houveram as participações dos autores deste relato, foram: Educação do campo no estado de Rondônia e na política pública de Ji-Paraná; A temática indígena em livros didáticos utilizados nas escolas do município de Ji-Paraná. O primeiro tem como objetivo principal compreender a trajetória da educação do campo no estado de Rondônia, por meio da análise de trabalhos científicos e a implementação do Projeto Educampo no município de Ji-Paraná. O segundo, por sua vez, tem como foco principal fazer um levantamento com relação as informações sobre a comunidade indígena contida nos livros didáticos das escolas da rede municipal de ensino da cidade de Ji-Paraná/RO. Destacamos como relevante as experiências adquiridas durante o período em que participamos do projeto, tendo em vista que contribuíram diretamente em nossa formação acadêmica, colocando-nos em contato com temas e discussões referentes a representatividade indígena e a educação do campo, mostrando-nos uma nova visão sobre estas temáticas, e também a importância dos movimentos sociais.

**Palavras-chaves:** Pibic. Educação do Campo. Representação de indígenas.

### Introdução

O PIBIC é o programa institucional de bolsas de iniciação científica, tendo como foco incentivar e apoiar a política de produção e iniciação científica criada no ano de 1988 nas instituições de Ensino superior de todo o território brasileiro. O programa contempla estudantes de graduação integrados na pesquisa científica com bolsas, que tem por intuito motiva-los a se manterem empenhados em projetos de pesquisa, aprendendo sobre ela e aperfeiçoando conhecimentos científicos bem como técnicas de pesquisa.

A iniciação científica proporciona ao acadêmico/a o contato com a pesquisa, trazendo conhecimento e experiências importantes para a sua vida profissional, além de despertar o interesse em determinadas áreas. As leituras, análises e debates que acontecem no decorrer do período da pesquisa estimulam também o raciocínio, proporcionando assim maior entendimento e desenvolvimento de senso crítico, capacidade de argumentar e defender ideias.

Com base nas informações transcritas nos parágrafos acima, este texto tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas e experiências adquiridas durante a participação

---

<sup>67</sup> Acadêmica do 6º Período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus de Ji-Paraná, participa como estudante no grupo de pesquisa (GEPPEC) da UNIR, na linha de pesquisa da Pedagogia da criança sob orientação da Professora Dra Naiara Nienow. Atuou como bolsista Pibic/Unir/2018-2019 de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 no Projeto “Educação do campo no estado de Rondônia e na política pública de Ji-Paraná”, sob orientação da Professora Dra Isaura Isabel Conte e

dos autores, no programa institucional de bolsas de iniciação científica. Neste item serão apresentados os relatos das experiências de acordo com o projeto que cada um dos autores participou, tendo em vista que cada um teve uma vivência distinta do seu respectivo projeto.

### **Relato 1 - Educação do campo no estado de Rondônia e na política pública de Ji-Paraná,**

O projeto busca compreender a trajetória da educação do campo no estado de Rondônia e a implementação do Projeto Educampo no município de Ji-Paraná, identificando os trabalhos científicos sobre a educação do campo no estado de Rondônia, destacando e classificando as temáticas mais abordadas, ano de publicação, autores e metodologia de cada trabalho.

Durante o período em que estive presente no Pibic eram realizadas reuniões semanais com a professora Isaura Isabel Conte, responsável pelo projeto, e estes encontros duravam em média de quatro horas, havendo debates sobre os conteúdos estudados, e orientações relacionadas as leituras, fichamento, e formas de pesquisas. Em alguns momentos destas reuniões, eram realizadas também, buscas no CAFE da Capes, permitindo-me conhecer esta plataforma, e testar formas de buscas, que foram aprendidas durante as leituras realizadas, sobre métodos de pesquisas.

Participar do projeto possibilitou-me conhecer a diferença que existe entre a educação do campo e educação rural, pois há equívocos em relação ao significado das mesmas, sendo comumente confundidas como sinônimos. Segundo RIBEIRO (2012) a educação rural é uma educação descontextualizada da vida dos sujeitos, é precária, rasa, uma cópia do modelo urbano. Surgiu por meio da necessidade de industrialização do país. A educação rural tem sido preconceituosa com relação aos camponeses, vinculada ao modelo de desenvolvimento capitalista.

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde um professor que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 2004, p. 71).

Já a educação do campo, consiste em uma educação direcionada ao conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, atendendo os diversos segmentos camponeses das pessoas que vivem e trabalham no meio rural, sendo uma educação de acordo com a realidade e a localização que o aluno se encontra. A educação do campo visa o protagonismo do sujeito, respeitando as diversidades dos modos de ser e viver na chamada pequena agricultura, incluindo pescadores artesanais, quilombolas, extrativistas etc.

É preciso destacar a importância dos movimentos sociais ao estudar sobre a educação do campo, pois conheci também a importância do MST para que surgisse a educação do campo. Todo o movimento e luta realizada por essa Organização é voltado para obter políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo direitos básicos e fundamentais, sendo um deles a educação e a vida com dignidade.

A constituição da Educação do Campo aconteceu por meio das lutas voltadas para a transformação da realidade educacional específica das áreas de reforma agrária, e protagonizadas especialmente pelo MST. Os movimentos eram voltados para obter políticas públicas que garantissem aos trabalhadores do campo “ o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do* campo” (CALDART, 2012, p. 261), ou seja,

buscavam por uma educação de qualidade que tivessem relação com o meio e a realidade em que eles estavam inseridos.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2004, p. 110).

Na tentativa de produzir uma educação baseada no seu movimento, os sem terras criaram uma nova forma de lidar com as matrizes pedagógicas, já construídas ao longo da história da humanidade. (CALDART, 2004). Entre estas pedagogias, durante a minha participação no projeto, tive a oportunidade de conhecer mais sobre a pedagogia da alternância, a mesma proporciona ao estudante a interação com a realidade em que ele vivencia, promovendo uma constante troca de conhecimentos entre a escola e o meio social em que o mesmo faz parte.

Ela brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo em que o MST se inspirou. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra (CALDART, 2004, p. 105).

O projeto também me proporcionou, conhecer outros métodos de pesquisa, como a revisão integrativa, um método de pesquisa baseado em evidências. Dividido em seis etapas, ela oportuniza a organização eficaz do conhecimento científico, fazendo com que o pesquisador entre em contato com a situação problema que deseja investigar, delimitando a perspectiva em relação a sua produção científica para conhecer o avanço do tema ao decorrer do tempo e, a partir disso, idealizar possíveis oportunidades de pesquisa.

Além da revisão integrativa, houve o estudo sobre revisão sistemática, busca em base de dados e estratégia de buscas, com a finalidade de aprender como se faz uma pesquisa, quais descritores e operadores booleanos utilizar, para encontrar com mais precisão os temas pesquisados. Todo este processo foi realizado em busca de encontrar um melhor método de busca na pesquisa em que está sendo realizada. Com esse processo foi possível eu tomar ciência de novos formatos de pesquisa, além daquelas que eu já estava habituada, acrescentando consideravelmente na minha caminhada acadêmica, diante das novas pesquisas que eu venha realizar.

## **Relato - 2 A temática indígena em livros didáticos utilizados nas escolas do município de Ji-Paraná**

O projeto teve como objetivo levantar informações contidas nos livros didáticos utilizados nas escolas municipais de Ji-Paraná, sobre a temática indígena, procurando evidenciar o tanto que temos a ver com os indígenas e nossa ausência de percepção dessa realidade, ou seja, consistia em analisar a existência de estereotipação do povo e cultura indígena. Sendo a escola considerada um importante pólo de difusão cultural, o projeto traz informações, análises e reflexões sobre inquietações recorrentes dos professores a respeito da temática indígena.

Minha participação ainda que curta, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019, teve um profundo impacto em minha formação, primeiramente pelo fato de ter adquirido muito conhecimento técnico relacionado a práticas de pesquisa, até mesmo a participação na organização do I Congresso de pedagogia, que foi uma das atividades vinculadas ao projeto

resultaram numa melhoria considerável em minha escrita acadêmica e minha dinâmica de apresentação de trabalhos.

A experiência que o Pibic proporciona é única e faz toda diferença em nossa formação, fora o fator social, a quebra de paradigmas que tive graças ao projeto também moldou-me como um ser humano melhor e com menos preconceito em meu ser. O projeto mostrou-me que temos muito a aprender com os povos indígenas e que cada etnia tem hábitos, costumes, idiomas, comidas típicas e até rituais distintos entre si, e que ao generalizarmos esses povos negamos uma parte muito rica da história de nosso país.

É perceptível que as escolas, ao longo dos anos, têm cristalizado determinadas representações sobre os indígenas no imaginário das pessoas, criando estereótipo, sendo os indígenas percebidos, portanto de forma equivocada, como figuras romantizadas ou mesmo lendárias. Sua imagem real, de seres humanos, detentores de cultura e identidade própria, acaba sendo excluída, ou minimizada na sociedade e na cultura brasileira.

Vale ressaltar que muitas vezes a culpa disto como constatado na pesquisa é a ausência de informações nos materiais didáticos, ao realizar uma análise de quatro livros de artes, junto ao orientador do projeto Dr. Reginaldo de oliveira nunes, foi possível perceber informações sobre imagens e músicas de povos indígenas, contudo, nada havia sobre os povos indígenas do estado de Rondônia, cabendo ao professor ter que buscar informações para complementar suas aulas.

Percebe-se também uma ênfase maior em relação à música, cinema e gravuras indígenas, não trazendo informações sobre pintura corporal, artesanatos, danças, rituais, entre outros. Ou seja, a cultura indígena representada pelas artes, não foi apresentada em sua totalidade.

As análises realizadas nos livros didáticos de História começaram a ser feitas, no entanto foram interrompidas nos livros do primeiro ano do Ensino Fundamental. Destaca-se a vontade de finalização do projeto, e que o mesmo possivelmente será retomado, independente de sua ligação com o Pibic, visando sua conclusão, para assim contribuir com o estudo da temática indígena nos livros didáticos visando desmitificar a figura indígena ainda marcada pelas lembranças de 1500.

Foi possível aprender sobre a temática e visualizar a importância de projetos de pesquisa como esse, para o processo de ensino aprendizagem nas escolas do município de Ji-Paraná e para formação de profissionais docentes conscientes da historicidade e cultura indígena do estado de Rondônia.

### **Considerações finais**

Podemos considerar que a importância do Pibic pode ser relacionada a dois aspectos, o acadêmico e o pessoal, embora pareçam distintos estão intimamente ligados, tendo em vista que todo crescimento acadêmico reflete diretamente na vida pessoal. No campo acadêmico ambos os autores deste relato concordam que as metodologias de pesquisas aprendidas são fundamentais para a construção de textos acadêmicos e pesquisas de cunho científico que ambos venham realizar.

Participar do Pibic proporcionou-nos novas experiências, que contribuíram e ainda contribuem em nossa formação acadêmica, pois entramos em contato com temas e discussões que apenas os componentes curriculares do curso de Pedagogia não nos proporcionariam. Criamos uma nova visão sobre determinados conceitos, e percebemos a importância dos movimentos sociais, e a necessidade de os educandos do campo terem uma educação diferenciada, sendo estes movimentos uma das formas de acabar com o analfabetismo e o preconceito que os camponeses sofrem, percebemos que este preconceito é ocasionado pelo

fato destes camponeses não possuírem acesso a uma educação de qualidade, e evidenciamos também a falsa representatividade dos indígenas nos livros didáticos.

**Referências:**

ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2004.

Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 27 de Abril, 2019.

## 2.14 EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA VIVÊNCIA NA ESCOLA IRINEU ANTÔNIO DRESCH NO MUNICÍPIO DE JI-PARANA/RO

Leandro de Souza Xavier<sup>68</sup>  
E-mail: [Leo99xavier@gmail.com](mailto:Leo99xavier@gmail.com)

Adriana dos Santos Dantas<sup>69</sup>  
E-mail: [dry162009@hotmail.com](mailto:dry162009@hotmail.com)

(UNIR) GT 09

**Resumo:** O presente escrito visa relatar a experiência de bolsista voluntário do projeto de extensão PIBEC/UNIR e da supervisora da Escola Municipal Irineu Antônio Dresch, do início do ano de 2019 até o presente momento (abril de 2019). O projeto revela-se de grande importância para a formação como acadêmico de Licenciatura em Educação do Campo, em virtude da prática docente sendo imprescindível para a qualificação profissional. Nosso desafio, de bolsista e de supervisora é contribuir com a equipe no que for necessário diante da implantação do projeto Educampo e suas mudanças, assim aplicando em teorias e desenvolver estratégias para que a escola obtenha êxito na efetivação do referido projeto. Os resultados evidenciam que o espaço da escola permite aos estudantes um aprendizado prático, baseado na diversidade de atividades, nas reflexões sobre a importância de serem sujeitos ativos nesse processo. Dessa forma, a inserção do projeto em questão, dinamiza o ambiente de ensino-aprendizagem e torna possível uma maior interação do aprendiz com sua realidade no campo.

**Palavras chaves:** Projeto Educampo. Auto-organização. Parceria: escola/família.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Irineu Antônio Dresch está situada na linha 128, no município de Ji-Paraná, há 20 km da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), próximo à comunidade Sagrada Família. Na escola estudam aproximadamente 350 estudantes, contando com 42 funcionários sendo, 16 destes professores (as). Esta instituição de ensino fez a adesão do projeto Educampo que visa a pedagogia da alternância, metodologia que intercala um período de convivência na sala de aula com outro nas famílias visando assim diminuir a evasão escolar. A adesão se deu no fim do ano de 2018, conforme consta na ata 098, da escola Irineu Antônio Dresch da assembleia com estudantes, professores e familiares envolvidos.

O Município de Ji-Paraná implantou o projeto Educampo com a metodologia da Pedagogia da Alternância em algumas escolas do campo na rede municipal de ensino, através Lei nº 2957 que entrou em vigor no dia 30 de junho de 2016, iniciando com apenas duas escolas rurais. A intenção do projeto é promover a melhoria da qualidade do ensino em seu meio, atendendo direitos básicos das pessoas que vivem no campo, considerando a realidade da área rural, assim valorizando a origem e a

---

<sup>68</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Rondônia, bolsista do Projeto de Extensão: Educação do campo: Percepções e construções político-pedagógicas no município de Ji-Paraná/RO, do PIBEC/UNIR/2019.

<sup>69</sup> Supervisora na E.M.E.I.F Professor Irineu A. Dresch, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, Especialista em Coordenação Pedagógica.

cultura das pessoas que ali vivem.

Neste texto nos propomos a refletir alguns aspectos relevantes deste início de Projeto na Escola: seu papel sendo modificado diante do estudante; do ensino dos conteúdos e da autonomia dos sujeitos; como está sendo o papel da escola ao se adequar, mais efetivamente, à realidade do estudante e das famílias; como está sendo o trabalho de conscientização de que os ensinamentos são para toda uma vida e válidos para educando e educadores. Estas questões nos trazem questionamentos, reflexões e Inquietações, as quais vamos relatar neste ensaio.

As reflexões aqui apresentadas surgem desde a inserção no Projeto de extensão “Educação do campo: Percepções e construções político-pedagógicas no município de Ji-Paraná”, que tem demandado ida e acompanhamento de atividades na escola em questão. Durante os meses de fevereiro a abril de 2019 temos, como bolsista, acompanhado a escola durante três dias por semana, participando das atividades diversas, proposta pelo projeto Educampo, fazendo observações e desenvolvendo trabalhos junto a professores, gestores e educandos.

### **Implantação do Projeto Educampo: Aprendizagens e Desafios**

O trabalho em uma escola implica em diversos fatores, os principais são habilidades e competências a serem desenvolvidas, ao lidar com os diferentes sujeitos sabendo-se o professor/a um eterno aprendiz, conforme enfatiza Freire (2004). A pretensão da escola é fazer com que a comunidade e os educandos sejam sujeitos na/da escola, contribuindo de diversas formas, decidindo e fazendo juntos e assim se adequando ao projeto, nessa fase inicial, ainda fazendo ajustes necessários.

Ao iniciar o ano letivo haviam muitas atividades, tais como a limpeza do pátio, limpeza da horta, planejamento de produção em uma escala maior, pois a mesma é uma das maiores escolas da zona rural no município. Devido a grande demanda dividimos em setores e começamos pela horta, sendo que foi preciso buscarmos parcerias juntos aos estudantes e comunidade, tanto para ensinar quanto para envolver os pais e mães, que por sua vez, esta foi uma atividade muito bem sucedida. Ao dialogar com os estudantes sobre qual a disponibilidade que eles teriam para vir para a escola no período do contra turno de aula para ajudar na limpeza e preparação do solo para o plantio de verduras e legumes para a própria alimentação deles, tivemos uma grande quantidade de estudantes querendo participar.

Com essa parceria com os educandos, auxiliando na limpeza da escola e da horta, preparando a terra para o plantio de diversas verduras para o próprio consumo, muitos alunos e professores começaram a se disponibilizar mais, entendendo a importância de cultivar seus próprios alimentos, dessa forma expressa a cultura marcada pelo cuidado. “Tomada abstratamente, para alcançarmos seu significado geral, cultura é toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modo de vida” (TARDIF, 2012, p. 178).

Por outro lado também teve alguns alunos que indagaram “eu não trabalho nem em casa e agora tem que trabalhar na escola?” e também teve pais que não permitiram que alunos fossem. Segundo um pai “se é para trabalhar, você trabalha em casa”. Mas quando se fala na disponibilidade dos educandos diante da escola eles estão prontos para ajudar a qualquer momento basta ter pessoas para ensiná-los.

Aos poucos as ideias foram amadurecendo, demonstrando para toda a equipe que escola e comunidade têm de caminhar em conjunto. Sobretudo, no início do projeto Educampo na escola foi preciso compreender que se trata de algo novo, e, portanto, vai requerer mudanças e, diante delas, nem todas as manifestações serão em um mesmo sentido, pois as pessoas estão começando a entender algo que não conheciam e as desacomodam.

Outro setor que podemos contar com essa parceria escola/estudante foi a limpeza das salas e dos jardins no pátio. A cada dia, percebemos a dedicação para o trabalho das diversas equipes, acompanhado de professores. Os



educandos limpam cadeiras, paredes, concertam carteiras, e com incentivo ajuda dos professores para que eles entendam que não se pode riscar, sujar ou até mesmo destruir, pois se um determinado educando destruir, riscar, estará prejudicando o patrimônio dele mesmo e de outros que passarão por ali buscando conhecimento.

Foto 1 - Estudantes do 9º ano colocando rebites nas cadeiras que estavam sem o encosto



Fonte: SANTOS, Adriana dos (2019).

Contamos com reuniões entre pais e professores para falar sobre o projeto EDUCAMPO que está em fase de implementação na escola, seus instrumentos, tais como a auto-organização, caderno de acompanhamento etc. assim como sobre a sua metodologia, buscando os melhores campos práticos para elaborar a prática do ensino, e também falou-se ainda sobre a troca de uniforme com o símbolo do projeto, buscando assim decidir juntos diversos critérios como cor, preço entre outros e, amadurecendo ideias junto à comunidade para melhorias e fortalecimento das relações entre família e escola. O intuito é apenas uma questão de simbologia, embora ela seja importante, mas o principal é aproximar a prática pedagógica com a realidade dos alunos, contando com o apoio das famílias. A esse respeito, Arroyo, Caldart e Molina (1998) declaram:

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza, trabalhando em parceria com as famílias.

Nesse sentido salientamos que é de fundamental importância que família e escola sigam os mesmos princípios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. O projeto vem no sentido de valorizar as práticas do campo e traçando metas que propiciem ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha suscitar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

### **1.2 Auto-organização: Uma Prática em Construção**

O projeto em questão possui um cronograma que compreende os seguintes instrumentos: auto-organização, plano de estudo, colocação em comum, intervenção interna, visita pedagógica, visita familiar, pasta da realidade, caderno de vivência e atividade de retorno, no entanto a referida escola encontra-se em fase de adaptação do primeiro instrumento a “auto-organização”, que tem o objetivo de potencializar práticas educativas que acrescentam responsabilidade, cooperação, sociabilidade, solidariedade e vida coletiva entre educando, educadores, escola e comunidade.

A auto-organização faz parte do método pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Ensina-se o estudante a trabalhar como co-gestor das atividades para assim obter uma escola limpa e organizada, sendo este um processo educativo. Para início dessa prática cada professor(a) coordenador organizou suas respectivas turmas em grupos que foram denominados da seguinte forma: comissão de sala de aula, comissão de pátio, comissão de refeitório, comissão de recreação e comissão dos banheiros. Cada grupo desses de estudantes fica responsável por orientar e supervisionar os demais colegas, para a manutenção e organização dos ambientes.

Foto 2 - Alunos 4º ano limpando o jardim da sala de aula



Fonte: SANTOS, Adriana dos (2019).

Dessa forma a comissão da sala de aula tem que se atentar a jogar lixo no local adequado, não riscar as mesas nem paredes, ao saírem da sala, verificar se o ar-condicionado está desligado, levantar as cadeiras em cima das mesas para facilitar o trabalho das zeladoras, não deixar que os educandos permaneçam na sala de aula em horário de recreio, entre outras questões que julgarem necessário.

A equipe de refeitório atenta-se em deixar tudo organizado, ajuda a servir merenda, verifica a limpeza das mesas e, caso cair alimento sobre elas orienta a limpeza assim que todos acabam a refeição; a comissão de pátio e banheiros também desempenha o papel preventivo com relação ao lixo descartado no local adequado, sendo nas lixeiras está especificado de cada tipo de lixo, assegurando também a harmonia do grupo; a comissão do refeitório é responsável pelos equipamentos de jogos, guardar os materiais utilizados no intervalo. Nesse contexto:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeito de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

Assim todos cumprem suas funções e o ambiente escolar tem se tornado mais agradável e propício à formação dos alunos e compatível com a realidade na comunidade e em casa. A construção da quadra de areia foi realizada juntamente com os alunos, que se dispuseram e fizeram questão de participar desse processo.

Foto 3 e 4 - Construção da quadra de areia e discente 9º ano jogando vôlei



Fonte: SANTOS, Adriana dos (2019).

A cada dia temos percebido a satisfação dos educandos em poder contribuir para melhoria de sua escola e usufruindo desses espaços com mais qualidade, assim se tornando cada vez mais parceiros, juntamente com as famílias e funcionários, que abraçaram a causa para que cada vez mais a escola cresça e amplie sua estrutura, favorecendo a todos os envolvidos.

A auto-organização desenvolve nos estudantes o princípio da coletividade, sendo assim eles sentem-se responsáveis pelas ações desenvolvidas no âmbito escolar, participando de trabalhos extras fora da sala de aula. Essas práticas vão se aprimorando tanto na escola como na vida em sociedade.

Salientamos que a escola tem valorizado as experiências dos educandos no ambiente escolar dinamizando e explorando-os no processo ensino e aprendizagem. Camini (2009, p. 194) afirma que “os tempos contribuem no processo de organização dos educandos, levando-os a gerir interesses, estabelecer prioridades, assumir compromissos com responsabilidade”. A auto-organização é, neste sentido, um tempo essencial no processo de formação. Sendo assim compreendemos que:

[...] a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, seus interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2011, p. 33).

Dessa forma entendemos que a escola prepara o estudante para exercer o papel de cidadãos críticos e sujeitos no processo de construção do conhecimento e na interação com a sociedade. Diante disso, fica evidente a ligação direta da auto-organização e o trabalho tendo o objetivo principal de educar, de forma que essa educação será levada por para toda vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atividades como estas supracitadas, pensadas de forma coletiva, além de já fazerem parte da cultura camponesa, são ferramentas didáticas e pedagógicas essenciais

para a Educação do Campo e para o processo de auto-organização dos estudantes. Como aprendizado no decorrer desse tempo destacamos aqui o papel de liderança onde tem se dedicado e buscado parcerias para o desenvolvimento do início desse projeto.

Nesse período a escola está em processo de mudança de sua prática pedagógica, destacando continuamente que os educando desde cedo podem, com a auto-organização, aprender que elas se submetem a uma base elaborada por sua formação no cotidiano escolar, ampliando seu crescimento como indivíduo diante da esfera escolar e em sociedade, sendo importante que elas compreendam porque a escola se desenvolve numa dada direção. Assim, a Escola Irineu Antônio Dresch nesse início de mudanças já percebe o educando como protagonista de seu contexto escolar, como co-autor do processo formativo ao qual está inserido.

Sendo assim inferimos que a realidade de que a educação escolar pressupõe o envolvimento da família nesse processo. A escola sozinha não educa e a família sem escola não é capaz de proporcionar aos seus membros uma educação que os qualifique como cidadãos capazes de conquistar seu espaço na sociedade que vivemos. Esse projeto tem valorizado as práticas do campo, colocando o educando como sujeito em seu processo de aprendizagem e aos poucos mobilizado os pais para a participação ativa na vida escolar dos filhos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Brasília: Anca/MST, 2004.

KOLLING, E.J; CERIOLI, P.R; CALDART, R.S (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional. Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

PISTRAK, M. M. (org.). **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salette (et al). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular e Rio Janeiro: Fiocruz, 2012. p. 178-186.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

## 2.15 CAPOEIRA E A EXTENSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ANO DE 2018

Michel de Andrade<sup>70</sup>  
Valdeson Paula Portela<sup>71</sup>

GT 09: Educação do campo e educação de jovens e adultos

**RESUMO:** O presente trabalho é um relato de experiências que acontecem na cidade de Juara através de atividades desenvolvidas por um projeto de extensão. O Projeto CAPOEIRA NO CAMPUS: Transformando corpo e vidas, tem sido desenvolvido no Campus de Juara desde 2011, juntamente com o grupo de Capoeira Aruandê. Desenvolve-se com diversas atividades e em diferentes espaços por se tratar de uma arte popular. Atende e contribui com a formação de estudantes de diferentes níveis de escolaridade ofertando uma formação inclusiva na perspectiva das relações raciais. Metodologicamente assume-se o perfil dialógico, rodas de conversas, oficinas, treinos e apresentações em evento. A Lei 10.639/2003 consubstancia as ações do projeto com estudos, palestras e diálogos reflexivos. É um projeto de extensão de arte-educação na perspectiva da educação popular, do fazer se decoloniais pela cultura.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária, Arte-Educação, Capoeira, Cultura.

### INTRODUÇÃO

O Projeto CAPOEIRA NO CAMPUS: Transformando corpo e vidas, tem sido desenvolvido no Campus de Juara desde 2011, juntamente com o grupo de Capoeira Aruandê. Desenvolve-se com diversas atividades e em diferentes espaços por se tratar de uma arte popular. Atende e contribui com a formação de estudantes de diferentes níveis de escolaridade ofertando uma formação inclusiva na perspectiva das relações raciais. Metodologicamente assume-se o perfil dialógico, rodas de conversas, oficinas, treinos e apresentações em evento. A Lei 10.639/2003 consubstancia as ações do projeto com estudos, palestras e diálogos reflexivos. É um projeto de extensão de arte-educação na perspectiva da educação popular, do fazer-se decoloniais pela cultura.

No aspecto de natureza acadêmica o que tem assegurado as ações do projeto é a atitude de mesmo ser projeto de extensão e cultura, ter se desenvolvido dentro da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. Assim, pela extensão praticamos o ensino e a pesquisa. Há uma relevância acadêmica ainda que o desenvolvimento do projeto tenha a marca da educação popular. Os autores que tem nos auxiliado nessas compreensões e reflexões são Paulo Freire (2005); Eliane dos Santos Cavalleiro (2001); Enrique Dussel (2009); Reginaldo Prandi (1996)

---

<sup>70</sup> Formado em Administração (UNEMAT), Mestrando em Geografia (UNEMAT). Professor interino do curso de Administração da UNEMAT, campus universitário de Juara, coordenador do projeto de extensão: “Capoeira no Campus: transformando corpo e vidas”. email: andrade.michel@unemat.br

<sup>71</sup> Formado em Pedagogia (UNEMAT), Mestre em Educação (UFMT). Professor efetivo da educação básica da cidade de Juara, Bolsista cultura do projeto de extensão: “Capoeira no Campus: transformando corpo e vidas”. email: modelo@aruande.com



Catherine Walsh (2009); e Carlos Rodrigues Brandão (2006) em Educação Popular. O projeto tem possibilitado a realização de pesquisas na academia com a respectiva temática. Nesse sentido apresentaremos algumas atividades realizadas pelo projeto no ano de 2018.

### **ALGUMAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ANO DE 2018: Paranorte:**

Na escola Municipal Francisco Sampaio, no Distrito de Paranorte, esteve presente a equipe do Programa de Extensão Universitária (PROEXT<sup>72</sup>), com o objetivo de oferecer oficinas aos alunos, trabalhando a extensão universitária de modo a atingir estudantes do ensino fundamental. Admiravelmente a riqueza aconteceu em diferentes experiências pedagógicas: projeto do Teatro do Oprimido, Dança Afro-brasileira, Música, Artes Plásticas e Capoeira. No dia 04 de outubro de 2018, fora construído em conjunto com a coordenação pedagógica e direção da escola Municipal Francisco Sampaio espaços dos projetos oferecidos pelo PROEXT, com exceção do circo escola. Assim, todos e todas os que participaram das oficinas oferecidas pelo Programa PROEXT tornaram-se autores e autoras demonstrando sentir-se bem à vontade, dizendo com liberdade e autonomia, a sua palavra, seu gesto corporal, batendo palmas, cantando, pintando, ensinando aprendendo com cada aproximação das oficinas e atividades vivenciadas.

Compartilhar a experiência e as aprendizagens de movimento que se faz compromisso entre alunos e alunas no e a partir Programa PROEXT, é um dos objetivos desse projeto. Acreditamos que, desenvolver potencial emancipatório que emerge da qualidade das relações estabelecidas num processo de formação que se fundamenta na educação popular e nos desafia a constituição do coletivo (FREIRE, 2000).

**Figura 1 – Extensão na Escola Municipal Francisco Sampaio**



<sup>72</sup> O Programa de Extensão Universitária da UNEMAT, campus de Juara é formado por 6 (seis) projetos de extensão e cultura, sendo eles: capoeira, artes plásticas, circo escola, teatro do oprimido, banda universitária e dança.

## Aripuanã

Desde que fora iniciado os trabalhos do grupo de Capoeira Centro Cultural Aruandê na cidade Aripuanã/MT, em 2017, o PROEXT junto com projeto Capoeira no Campus: transformando corpo e realidades, vem dando suporte necessário para o desenvolvimento do projeto: “Capoeirando Caminhos: o ser fazer Capoeira em Aripuanã”, onde aprendemos a reconhecer como espaço de produção de conhecimento a partir do Kalunga<sup>73</sup> 2017, nisto passou ganhar mais sentido, não como oposição a qualquer instituição, mas, para reunir fragmentos de aprendizagens que possibilitou a formação de grupo de capoeira em na cidade de Aripuanã. Temos então, como coordenador daquele espaço o Monitor de Capoeira Marechal que vem conversando com alunos e alunas, com pessoas, lendo realidades com falas objetivas, conversando com pessoas, ou seja, a leitura da realidade para pensar o que pensam e fazer o que fazem, para assim contribuir com a capoeira transformando realidades a partir do projeto Capoeirando Caminhos.

O PROEXT caracteriza-se pela importância de levar o grupo de Capoeira de Juara-MT, como referência da práxis da Prática Corporal da Cultura da Cultura Afro-brasileira Capoeira, em diferentes contextos. O fato de o grupo levar 35 membros no evento chamado Capoeirando Caminhos em Aripuanã ajudou e contribuiu que o evento tivesse espaço de formação, diálogo e experiência de cada instituição, bem como própria experiência do coletivo: nas rodas de capoeira, nos cantos, nos toques dos instrumentos no batizado de capoeira<sup>74</sup> e na troca das graduações, essa produção e troca de conhecimentos só nos faz fortalecer como grupo pertencente do Programa de Extensão PROEXT, contribuindo para uma educação mais justa, humana e igualitária.

### Escola Comendador José Pedro Dias:

Na escola comendador Pedro Dias aconteceram práticas pedagógicas/práticas educativas com a Capoeira, ou seja, o grupo de capoeira Centro Cultural Aruandê em parceria com Programa PROEXT ofereceu uma oficina para 5 (cinco) turmas da escola.

As professoras da escola solicitaram ao coordenador do projeto a participação do programa PROEXT que atendesse a escola com uma proposta de oficina para atender somente duas turmas, porém a outra turma ficou tão entusiasmada que resolvemos atender a escola toda, e nisto o programa em conjunto com professor bolsista Valdeson, prontamente atendeu ao pedido.

Uma das principais questões referente à Oficina diz respeito ao desenvolvimento dos saberes teóricos, pois as professoras trabalharam em sala teorias referente à história e cultura afro-brasileira na escola que tem como obrigatoriedade ser trabalhada no currículo escolar a lei 10.639/03, neste sentido, para atender com objetivo propostos que trouxemos a oficina para os alunos. As contribuições sobre assunto que as professoras trouxeram aos alunos e alunas possibilitou fazer uma oficina muito rica de atividades e ludicidade. Assim, a presente prática educativa possui uma característica de somar aos conhecimentos já adquiridos na

<sup>73</sup> Kalunga é um evento que acontece na cidade de Juara desde o ano de 2012. Sua gênese permeia toda a relação do movimento negro e indígena que ocorre na cidade de Juara, bem como uma oportunidade de divulgação das escolas sobre temáticas afro-indígenas desenvolvidas durante o ano letivo, de acordo com as leis 10.639/03 e 11.645/08.

<sup>74</sup> Batizado de capoeira é um ritual que contempla a cosmologia da capoeira, ou seja, um evento de passagem na qual todo capoeirista parra quando obtêm sua primeira graduação, recebem um apelido que será uma marca registrada em sua trajetória capoeirística, podendo também ser considerado como um marco de encontro com sua ancestralidade (PORTELA, 2017).

teoria em sala para desenvolver afetividade, criticidade, respeito, ação e, em conjunto educador e educando.

**Figura 2 – Atividades realizadas na Escola Estadual Comendador José Pedro Dias**



**Fonte:** Arquivo do Projeto (2018)

Outra atividade que aconteceu na escola aconteceu com a participação de integrantes do projeto em uma aula especial sobre musicalidades e instrumentos da capoeira. O convite foi realizado por uma professora na instituição. A ação fora realizada com o a participação efetiva das crianças, tocando, cantando e conhecendo os instrumentos da capoeira. Evidenciamos as práticas efetivas direcionadas à lei 10.639\03 por parte de algumas professoras desta escola que estão em constante contato com os projetos de Extensão da UNEMAT, campus de Juara e o programa PROEXT.

### **Kalunga:**

A experiência do Kalunga 2018, enfatizou o aprofundamento conceitual a partir da reflexão sobre as práticas das apresentações culturais no evento, ampliando o espaço para os que participam das discussões, propõem reflexão a partir da escrita dos artigos inscritos no sistema de eventos da UNEMAT, que deixou de ser um espaço apenas de apresentações culturais referente a lei 10.639/03 e 11.645/08, produções alusivas a consciência negra e Indígena. Neste momento, em que o grupo propõe a organizar as aprendizagens que resultaram das experiências do VI Kalunga de 2017, vislumbramos igualmente alguns desafios para continuidade do VII Kalunga 2018.

Além da discussão sobre diálogos, produção de artigos e apresentações culturais contou a presença de celebridades negras, indígena e moradores de rua. Nos corredores das instituições essas pessoas muitas vezes são inviabilizadas, vistas como suspeitas pela maneira de vestir, se portar ou pelas suas “características” que fogem desta sociedade que molda e



mutila os seres dentro de um padrão. No VII Kalunga eles trouxeram muitas contribuições no evento cada um em suas especificidades, tempos e lugares. Essa mistura boa e diversa de acadêmicos com integrantes dos movimentos sociais, com professores de educação básica, com educadores populares, com agentes sociais, com movimento negro, educadores (as) sociais, entre outros, garante a constante renovação e vitalidade do VII Kalunga.

Enfim, entre certeza e incertezas, vamos delineando um percurso em que todos (as) e cada um(a) vão se autorizando ser mais, com os outros. Recuperar o percurso delineado, entre as intenções iniciais desde início do Kalunga, e as aprendizagens proporcionadas pelas experiências, permite vislumbrar os desafios a serem enfrentados na continuidade do Kalunga exercido. A partir da experiência e da reflexão coletiva diante dos desafios e das tarefas que o Kalunga tem nos apresentados, tornou-se possível perceber o potencial formador e transformador do percurso em que aprendemos com a própria história. Nesse sentido, o VII Kalunga apostou na possibilidade da construção no percurso, captando a riqueza produzida no diálogo, nas apresentações culturais e nas escritas.

**Figura 3 – VII Kalunga**



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação do projeto com a sociedade está constituída em diferentes aspectos, com as pessoas da academia, com as pessoas das escolas, com as pessoas transeuntes na rua, com as pessoas que estão nos eventos. Mas, a relação está fundamentada na participação das pessoas que fazem o Kalunga, diretamente da capoeira e das famílias dos capoeiristas. Acreditamos que ao longo dos anos temos, como projeto de extensão, feito diferença na sociedade Juarense e Mato-Grossense. Aproximadamente 1200 pessoas entre acadêmicos/as, professores do

ensino superior, CEFAPRO, alunos/as e professores da educação básica, pessoas da comunidade em geral, estudantes e população do Distrito de Paranorte (Juara) e cidades de Novo Horizonte do Norte e Porto dos Gaúchos, participantes de eventos, capoeira de rua, capoeira na escola, envolvidas direta e indiretamente das ações do projeto de Capoeira.

A meta prioritária de produzir reflexões pela cultura tendo a capoeira como elemento condutor tem sido construída paulatinamente com desafios e conquistas. Todas as atividades foram realizadas e vivenciamos momentos de produção científica a partir da experimentação dialógica. Para que as metas fossem vivenciadas contamos com auxílio da equipe executora do projeto, com os membros e colaboradores e ainda ganhamos outros colaboradores que estão nas escolas, nas ruas, na universidade.

Enfim, conforme encontros, falas em eventos, nas escolas, nas ruas e também a participação de outros grupos conosco a avaliação é de que o projeto é uma ação necessária, desafiadora e cheia de alegria pelo envolvimento das crianças, jovens, adultos. Tem apresentado um resultado de imersão social porque abraça crianças, jovens e adolescentes da cidade de Juara-MT, além de trabalhar na perspectiva da inclusão de outros grupos.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro; Summus, 2001.
- DUSSEL, Enrique. **Política de la liberación: arquitectónica**. Madri: Trotta, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- PORTELA, Valdeson Paula. **Capoeirando caminhos: do pé do berimbau ao ser e fazer capoeira em Cuiabá/MT**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Cuiabá: UFMT, 2017.
- PRANDI, Reginaldo. **Herdeiras do axé: sociologia das religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

### 3. RESUMOS EXPANDIDOS

#### 3.1. ARTE NARRATIVA: RELAÇÃO DE GÊNERO E A CONSTRUÇÃO DE DIFERENTES FINAIS NAS HISTÓRIAS INFANTIS

Simoni da Penha Lopes Marinho  
 Universidade Federal de Rondônia - UNIR - [simonimarinho1978@gmail.com](mailto:simonimarinho1978@gmail.com)  
 Ediane Magalhães da Silva  
 Universidade Federal de Rondônia - UNIR - [edianemaga@gmail.com](mailto:edianemaga@gmail.com)  
 Raylaine Rodrigues Raasch  
 Universidade Federal de Rondônia - UNIR - [ray\\_raasch@hotmail.com](mailto:ray_raasch@hotmail.com)  
 Wilson Santos de Moraes  
 Universidade Federal de Rondônia - UNIR - [wilsondossantos80@gmail.com](mailto:wilsondossantos80@gmail.com)  
 GT 02 – Gênero, Sexualidade e Educação das Relações Étnico-Raciais

**Resumo:** Este trabalho deu-se a partir da proposta da elaboração de um plano de aula do componente curricular Arte Educação. O tema escolhido foi a Arte Narrativa e aula foi inspirada pelo Livro das Possibilidades, um livro projeto da Escola de Ser na cidade do Rio de Janeiro. A aula foi desenvolvida por acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, na escola pública municipal Jandinei Cella com alunos do 4º Ano, na cidade de Ji-Paraná. O objetivo deste trabalho é discutir as relações de gênero dentro da sala de aula através da exploração do imaginário criativo das crianças na construção de novas possibilidades ou diferentes finais das histórias infantis. Estimular o debate sobre os papéis sociais específicos dos gêneros, sempre bem determinados desde os contos de fadas para as meninas até o desbravamento dos mares para os meninos. Partiu-se ainda, do pressuposto de uma visão pós-estruturalista, visando a desconstrução de padrões tradicionalmente construídos pela sociedade patriarcal. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais publicadas em livros, artigos científicos e dissertações. Concluiu-se que a Arte contribui favoravelmente ao processo educativo como uma ferramenta de estímulo, capaz de potencializar habilidades criativas na construção de diferentes sugestões para pensar e refletir, sobre a infância, sobre a literatura infantil, carregada de normativas adultocêntricas e machistas, e sobre a possibilidade de transformar o mundo em que vivemos.

**Palavras-chave:** Arte, educação, gênero, histórias infantis

#### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS (Uma Introdução Poética)

A Arte Narrativa é a arte da palavra. É a arte de escrever e de contar histórias. É também, segundo Maciel (2012, p. 68), uma atividade que permite a utilização da criatividade, da liberdade de imaginar, do estímulo das ideias, da organização do pensamento, do exercício reflexivo, da criação do novo, do inédito. Colabora com o subjetivo, com o autoral, com o pertinente, com o singular de cada sujeito. É uma mão amiga ao processo educacional.

Utilizar-se do processo criativo das crianças, em sala de aula, para pensar diferentes possibilidades de finais nas histórias infantis, a partir das ideias delas mesmas, fazendo uma análise dos papéis sociais dos gêneros com a parceria da Arte Narrativa, possivelmente

colabora no caminho da desconstrução dos padrões patriarcais, tendo em vista, que a Arte favorece a concepção de novos saberes.

Na Arte existe uma condição, um estado de contemplação do horizonte, o estado de conceber, de arquitetar diversos desenhos, de sondar combinações de imagens. Como podemos criar situações de contato (nosso) e dos alunos com esse silêncio espaço de gestação em meio à balbúrdia do nosso tempo? Como propiciar o contato e o alargamento desse universo repertório de imagens internas no diálogo com a Arte? Se o nosso objeto de estudo é a Arte, o processo de aprender/ ensinar Arte não poderia ser semelhante ao processo de criação/ recepção que se manifesta no domínio artístico? (MACHADO, 2015, p. 37).

Torna-se, portanto, imprescindível conceber a educação por meio das vias da Arte, da sensibilidade. Porém, sem se afastar do encantamento da infância, dessa mesma que cria constantemente, que brinca com a inventividade, com uma curiosidade que não cessa, com intermináveis “porquês” e que se fascina com o que descobre.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), destaca-se dentre várias propostas, o favorecimento de condições adequadas que contribuam com a potencialidade criadora da criança para que possa se expressar livremente.

As habilidades artísticas se desenvolvem pelas questões que se apresentam ao aluno no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar idéias, sentimentos e imagens em um objeto material. Tal experiência pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação no campo da arte. Atualmente, muitos professores se preocupam em responder a perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: “Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”, “Qual a função da arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?”, “Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?” e “Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?”. As tendências que se manifestaram no ensino de arte a partir dessas perguntas geraram a necessidade de estabelecimento de um quadro de referências conceituais solidamente fundamentado dentro do currículo escolar, focalizando a especificidade da área e definindo seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico. (BRASIL, 1997, p. 21).

O professor de Arte torna-se, portanto, um importante instrumento de mediação cultural e social junto ao sujeito aluno inserido ao processo educativo. Os materiais, os recursos didáticos e as mais diversas formas de expressões artísticas podem auxiliá-los no caminho ensino-aprendizagem.

Regina Machado, doutora em Arte Educação e professora da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em uma série sobre os Percursos da Arte, disponível no site do You Tube<sup>75</sup>, faz uma analogia belíssima entre a arte de educar e o prazer da

<sup>75</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZPNstaVZ-vg>

aprendizagem, através da música Luz do Sol de Caetano Veloso<sup>76</sup>. É inspirador observar como a Arte pode contribuir de infinitas maneiras e das mais variáveis formas possíveis ao processo educativo.

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso da Arte, também artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 26)

Eventualmente, e na menor das hipóteses, é no mínimo transformador, usufruir da Arte, mais precisamente da Arte Narrativa e seus critérios normativos, adequando-a ao contexto da sala de aula, para discutir como desnaturalizar as questões de gêneros na contemporaneidade, levando-se em consideração o efeito que uma narrativa bem executada pode causar vida das pessoas.

### 3 METODOLOGIA

Considerando-se a investigação das peculiaridades subjetivas das crianças, a metodologia escolhida e aplicada a este trabalho foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo para conhecimento teórico sobre o assunto. Esta atividade foi desenvolvida com uma turma do 4º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jandinei Cella, por meio de aula expositiva, com diálogos e discussão sobre o final das histórias apresentadas e as relações de gênero entre os personagens.

Contação das histórias infantis propostas pelo livro das possibilidades: Sereia Ariel, Cinderela, Príncipe Naveen, Alladim, a Bela e a Fera, Batman e Homem Aranha.

### 3 RESULTADO PARCIAIS

Todo o processo ocorreu melhor do que o previsto. Os alunos ouviram as histórias atentamente. Participaram ativamente, interrompendo as apresentações, com perguntas intermináveis e manifestando o conhecimento sobre o fim de cada história. Diante da participação ativa e de tantas perguntas e curiosidades, constatou-se o desejo de se fazerem autoras de suas próprias histórias. Ao aplicar as atividades para a construção de finais diferentes das histórias infantis apresentadas, o resultado foi bastante satisfatório e positivo.

É interessante ressaltar que ao término da contação das histórias os acadêmicos faziam perguntas objetivando dar início ao debate sobre a relação de gêneros, como por exemplo: o que vocês acham que seria melhor para a Sereia Ariel, casar com o príncipe, virar uma mortal e perder seus poderes ou continuar vivendo ao lado de seu pai e seus amigos que a amam? Por que vocês acham que em todo final das historinhas é sempre o príncipe que salva a princesa, não poderia ser ao contrário? E será que eles foram “felizes para sempre”? Será mesmo que é possível ser feliz para sempre?

Na apresentação da vida cotidiana do Batman e do Homem Aranha, foi dirigida a seguinte pergunta: Por que será que eles limpam a casa, fazem a comida e cuidam de suas filhas sozinhos? Uma das crianças respondeu: porque ele é um pai legal que gosta de dividir as tarefas da casa com a esposa e ele não é malvado como os outros pais.

As crianças construíram suas narrativas com uma imaginação que surpreendeu a todos os acadêmicos envolvidos. A Sereia Ariel resolveu não perder seus poderes em troca de um casamento e foi para a faculdade no fundo do mar estudar medicina veterinária. A Cinderela tornou-se professora. O Batman desistiu de salvar Gotham City e decidiu dedicar-se ao balé e

<sup>76</sup> DRUMMOND, Carlos Eduardo; NOLASCO, Marcio. Caetano Uma Biografia. São Paulo: Seoaman, 2017.

à sua filha. A Bela não se casou com a Fera e a Fera não quis voltar a ser príncipe, pois estava feliz sendo uma fera.

Verificou-se ainda, que as crianças estão dispostas a mudar de fato o final dessas histórias infantis que pouco dizem sobre o que elas gostariam. Que quase nada ensinam sobre brincar e se divertir, e sonhar e imaginar. Outra pergunta feita foi: Vocês acham que crianças assim tão pequeninas como vocês devem saber sobre casamento? Eles responderam: Não! E por que será que quase toda historinha infantil tem um casamento de uma princesa e de um príncipe? Criança não precisa se preocupar com casamento. Precisa é estudar, brincar, não é verdade? Elas responderam: Sim!

É bem pouco dito, ou quase nada é dito às crianças sobre as relações de gêneros, tanto em casa quanto nas escolas. Não é dado a elas a oportunidade de refletirem sobre as histórias infantis onde os papéis de gêneros é determinante. Entretanto, abster-se do debate é aceitar o avanço das desigualdades sociais e das desigualdades entre os gêneros.

A imaginação, o processo criativo, as ideias apresentadas ao final das histórias demonstraram como as crianças são capazes de compreender o valor da igualdade na relação entre os gêneros. Foi notório o interesse delas pela questão. Elas deixaram bem claro nas respostas das atividades que sim, é possível transformar. É possível educar para a igualdade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 7ª Edição. São Paulo, Editora Perspectiva. 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de. FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo, Editora Cortez. 1993.

FERREIRA, Aurora. **A Criança e a Arte**. 4 Edição. Rio de Janeiro, Editora Wak. 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra. 2010.

MACHADO, Regina. **A Arte da Palavra e da Escuta**. São Paulo, Editora Revira Volta 2015.

MACIEL, Aline. **Cada Um Conta de Um Jeito**. Florianópolis, Editora Cia Mafagafos. 2012.

Memórias da Arte Educação: **Arte Narrativa**. Instituto Tear. Disponível em: <<http://institutotear.org.br/memorias-da-arteeducacao-arte-narrativa/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.



## 3.2 ESCOLA E ADOLESCENCIA: HOMOFOBIA E HETERONORMATIVIDADE

Autora: Cláudia Regina Mota dos Santos<sup>1</sup>

E-mail: [profclaudia33@gmail.com](mailto:profclaudia33@gmail.com)

Co-autora: Dalila Maitê Rosa Sena<sup>2</sup>

E-mail: [dalila\\_maite@hotmail.com](mailto:dalila_maite@hotmail.com)

Co-autor: João Guilherme Rodrigues Mendonça<sup>3</sup>

E-mail: [jgromendonca@bol.com.br](mailto:jgromendonca@bol.com.br)

Fundação Universidade Federal de Rondônia

GT-2- Gênero, Sexualidade e Educação das Relações Étnico-Raciais

### RESUMO

O presente estudo originou-se a partir da leitura do texto “Escola e Adolescência: Homofobia Sutil e Manifesta”, de autoria de Joilson Pereira da Silva e Jackeline Maria de Souza (2014), que asseveram que quanto maior a idade das pessoas, menor o nível de homofobia explícito, por causa das interdições sociais. Assim, este estudo tem por objetivo verificar, numa escola estadual de ensino fundamental da rede pública, localizada na zona leste da cidade de Porto Velho/RO, quais os discursos dos estudantes matriculados entre o sexto e o nono ano em relação à homossexualidade de seus pares: esses discursos expressam homofobias? Se sim, são explícitos ou sutis? Para fundamentar a pesquisa, utilizar-se-á, principalmente as de Silva e Souza (2014), para quem “a escola é um ambiente no qual facilmente são observadas as diferenças entre gêneros, e estas, por sua vez, terminam em culminar no preconceito e na subordinação entre os mesmos” (p.167). Além disso, tais estudiosos asseveram que “o estudo da homofobia no ambiente escolar se torna relevante na medida em que a sexualidade ainda é encarada como um tabu nas escolas e com o público adolescente” (SILVA, SOUZA, 2014, p.167). Se esse tabu persistir, o preconceito se firmará e, os efeitos dele poderão resultar não somente na exclusão sutil do indivíduo homoafetivo, quanto em agressões físicas, forma não sutil. No entanto, interessa-nos a sutileza do preconceito, visto que ela, por seu mascaramento, precisa ser exposta, a fim de que o preconceito possa ser discutido e medidas possam ser tomadas no âmbito escolar, de forma que o sujeito compreenda que a heterossexualidade é uma forma de se relacionar afetivamente, mas não a única. Para Castillo (2003), a sutileza da homofobia está fundamentada na diferença de valores entre os grupos. De acordo com Louro (1997), as características sociais e relacionais de gênero, devem ser constituintes da identidade dos sujeitos e não apenas na construção de papéis femininos e masculinos. Adotaremos nesta pesquisa o método qualiquantitativo, para a coleta de dados, a partir de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, nos quais os participantes responderão sobre situações cotidianas presentes no ambiente escolar pelos pesquisadores. A partir dos resultados encontrados, buscaremos apresentar soluções que possam intervir, caso as sutilezas da homofobia sejam detectadas.

**Palavra-chave:** Espaços ambientados. Educação Infantil. Relação de gênero.

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português e Respectivas literaturas pela Universidade Federal de Rondônia, Mestranda em Educação Escolar – PPGEE da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: [profclaudia33@gmail.com](mailto:profclaudia33@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Mestranda em Educação Escolar – PPGEE da Universidade Federal de Rondônia. e-mail: [dalila\\_maite@hotmail.com](mailto:dalila_maite@hotmail.com)

<sup>3</sup>Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: [jgromendonca@bol.com.br](mailto:jgromendonca@bol.com.br)

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CASTILLO, M., Rodríguez, V., Torres, R., Pérez, A., & Martel, É. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema*, 15, 197-204.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. pp.7-34.

SILVA, Joilson Pereira da & SOUZA, Jackeline Maria de. Escola e adolescência: relação entre homofobia sutil e manifesta. In: \_\_\_\_\_. **Sexualidade e educação sexual: pesquisa, intervenção e direitos**. Paulo Rennes Marçal Ribeiro et al. (Org.). – Araraquara, SP: Publicações CIEd; Padu Aragon Editor, 2014. 380 p. ; 21 cm. – (Série Temas em Educação Sexual; 2) p. 167-176



### 3.3 ORGANIZAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS AMBIENTADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DE GÊNERO

Autora: Dalila Maitê Rosa Sena<sup>77</sup>

E-mail: [dalilamaite@hotmail.com](mailto:dalilamaite@hotmail.com)

Co-autora: [Cláudia Regina](#) Mota dos Santos<sup>78</sup>

E-mail: [prof33@gmail.com](mailto:prof33@gmail.com)

Co-autor: João Guilherme Rodrigues Mendonça<sup>79</sup>

E-mail: [jgrmendonca@bol.com.br](mailto:jgrmendonca@bol.com.br)

Fundação Universidade Federal de Rondônia

GT- 02 - Gênero, Sexualidade e Educação das Relações Étnico-Raciais

#### Identificação do objeto pesquisado

O estudo realizado traz as relações de gênero na educação infantil, especificamente em espaços ambientes como objeto da pesquisa e apresenta uma análise por meio da qual se pretende evidenciar de que forma esses espaços em uma Instituição de Educação Infantil podem estruturar os papéis socialmente definidos na questão de gênero.

A pesquisa busca investigar nas ações espontâneas das crianças, suas escolhas dos diferentes ambientes (salão e barbearia, oficina, espaço da leitura e espaço de Faz-de-conta) que remetem no imaginário social dentro de uma concepção binária do que é de homem e de mulher.

Assim será possível testar a hipótese de que o *eros* é indiferenciado na educação infantil quando livres e desculpabilizados para escolher o que brincar sem a determinação direcionada pelo adulto de que ‘tal espaço é destinado a meninos e/ou meninas’.

#### Fundamentação Teórica

A pesquisa encontra embasamentos consistentes em LOURO (1997), FELIPE (2008), LEONTIEV (1988), ROSSLER (2006), que ao discutir relações de gênero, reforçam a ideia de que a visão rígida de dividir as relações humanas em masculino e feminino; homem e mulher estigmatizam para as ações, objetos, profissões, o que pode e o que não pode para um ou outro; excluindo todo aquele ou aquela que transita no ‘território’ não destinado ao seu gênero.

<sup>77</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Mestranda em Educação Escolar – PPGEE da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: [dalila\\_maite@hotmail.com](mailto:dalila_maite@hotmail.com).

<sup>78</sup> [Graduada em Letras Português e Respectivas literaturas pela Universidade Federal de Rondônia, Mestranda em Educação Escolar – PPGEE da Universidade Federal de Rondônia.](#) E-mail: [prof33@gmail.com](mailto:prof33@gmail.com).

<sup>79</sup> [Graduada em Letras Português e Respectivas literaturas pela Universidade Federal de Rondônia, Mestranda em Educação Escolar – PPGEE da Universidade Federal de Rondônia.](#) E-mail: [prof33@gmail.com](mailto:prof33@gmail.com).

De acordo com Louro (1997), as características sociais e relacionais de gênero, devem ser constituintes da identidade dos sujeitos e não apenas na construção de papéis femininos e masculinos.

No que se refere a educação infantil, Felipe (2008) afirma que trabalhar com o lúdico possibilita “[...] problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceitos” (FELIPE, 2008, p.6), pois a brincadeira apresenta uma função primordial na educação infantil, em especial no que diz respeito a relação de gênero.

Na educação infantil, a criança tem como atividade principal o brincar, isto é as atividades lúdicas são responsáveis por governar mudanças significativas nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade infantil (LEONTIEV, 1988).

O brincar nos espaços ambientados, desempenha um papel importante por que se constitui como um instrumento educativo que possibilita a apropriação do mundo, dos objetos humanos, da cultura humana (ROSSLER, 2006). Ou seja, a apropriação dos comportamentos humanos, inclui os comportamentos de homem e mulher, assim comportar-se não é hereditário, mas apreendido por meio da experiência pessoal de cada sujeito

## **Metodologia**

Partindo da questão que a criança é um ser social, que produz cultura, capaz de expressar suas opiniões a respeito do contexto em que está inserida, utilizaremos métodos de pesquisa que valorizem tal fato.

Desta forma este estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, por meio de uma pesquisa etnográfica, destacando a observação participante como uma das estratégias mais adequadas para pesquisas realizadas em escolas que atendem crianças.

A pesquisa etnográfica e observação participante diminuem as diferenças existentes entre o observador (adulto) e o observado (crianças), considerando a cultura de pares na infância, possibilitando que o pesquisador insira-se com mais propriedade a realidade cultural de um determinado grupo.

Este trabalho está em andamento e objetivou-se como primeira etapa a construção dos espaços ambientados em sala de aula. A escolha foi pensada de modo a caracterizar a estereotipia social (socialmente construída) do que é direcionado ao homem e a mulher.

Especificamente o espaço da barbearia teremos: navalha, pente, tesoura, maquinha de cortar o cabelo, loção pós barba, capa, shampoo, secador etc. que representa o instrumental dos cuidados masculino. O espaço do salão reúne maquiagem, esmaltes, secador, chapinha,

tesoura, shampoo, condicionador, cremes para pentear, pentes, escovas, capas e etc. que representam o utensílios presentes em um salão de beleza destinado as mulheres.

O espaço da Leitura reunirá livros, revistas alocados separadamente os reconhecidos para meninas e outro para meninos. O espaço do Faz-de-Contas como o espaço da Leitura também reunirá separadamente fantasias reconhecidas como destinados a meninas e meninos e o espaço da oficina com materiais e objetos específicos para a brincadeira tais como: caixa de ferramentas, martelo, furadeira, serrote, parafusos e etc.

O segundo momento será a observação participante nos espaços e registros de como ocorreu a interação das crianças com os objetos e as outras crianças, bem como registro das falas, atitudes que diz respeito as relações de gênero.

### **Resultados preliminares**

O estudo em questão encontra-se em andamento, estamos realizando a construção dos espaços juntamente com as crianças, nas quais elas participam de forma ativa, colaborando com materiais que farão parte de cada espaço tais como: embalagens de shampoo, pentes, panelinhas, bem como sugerindo objetos que serão utilizados nos espaços.

Na próxima etapa do nosso estudo, realizaremos a observação participante em cada espaço e faremos o registro de como as crianças estabelecerão suas relações com os colegas e objetos, levando em consideração que “a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual” (VYGOTSKY, 2006, p.173). Partindo desta coleta de dados analisaremos as seguintes proposições: Será que as crianças fazem separação do que é de menino e menina? Sem a restrição dos espaços, será que as crianças brincarão livremente? Quais as relações de gênero estabelecidas nessa faixa etária?

### **REFERÊNCIAS**

FELIPE, Jane. Proposta Pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. **Salto para o futuro: educação para a igualdade de gênero**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância, nov. 2008. ano 18, v. 26. pp.3-14.

LEONTIEV, Alexis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In. VYGOTSKY, L.S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo. Universidade de São Paulo, 1988.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: As contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elconin.** São Paulo: Xamã, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

### 3.4 O DECRETO 5.626/2005 E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM JI-PARANÁ

Juliana Isabel Ribas Fagundes de Carvalho

[julianausabel@gmail.com](mailto:julianausabel@gmail.com)

Universidade Federal de Rondônia

GT-3 - Educação Inclusiva

**Resumo:** A oficialização da Lei de Libras em 2002 e a regulamentação do decreto 5626/2005 a nível Federal contribuíram significativamente para a organização da educação dos sujeitos surdos no município de Ji-Paraná. Foram ações fundamentais para compreendermos as mudanças ocorridas e assim darmos continuidade à história da educação de surdos em Ji-Paraná. Como registro histórico dessa fase entre os anos de 2000 até 2019, estaremos buscando os arquivos históricos através de análise de documentos e acervos fotográficos para resgatar a história da educação de surdos no município de Ji-Paraná. O objetivo dessa pesquisa é fazer o registro dos projetos realizados pela secretaria estadual e municipal de educação através da pedagogia visual, resgatando as memórias que em paralelo a esses projetos tínhamos como suporte as leis citadas para que a inclusão do surdo acontecesse de forma a assegurar seus direitos linguísticos no ambiente escolar e social. Entre os projetos temos “O surdo e o computador” realizado entre os anos de 2000 a 2006, nesse projeto os alunos se reuniam toda segunda- feira no período da manhã para os que estudavam a tarde e no período da tarde para os que estudavam de manhã. A organização da comunidade surda de Ji-Paraná, se deu por esse projeto proporcionar o encontro surdo/surdo e em consequente a identidade surda, conforme Gesueli (2006, p. 283) “[...] para que a construção da identidade surda aconteça é essencial o encontro surdo-surdo, pois temos observado, nesses anos de interação professor ouvinte/professor surdo, que o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo.” Nesse projeto surgiram os primeiros professores surdos que de início participavam do projeto e com passar do tempo, se qualificaram e passara a compor a equipe de profissionais que atuavam na educação de surdos na rede municipal e estadual. Segundo Perlin(2010) o surdo se identifica com seus pares e são nesses encontros surdo-surdo que produzem sua cultura surda em forma de piadas, historias surdas produzindo assim sua literatura surda desenvolvendo sua subjetividade de ser surdo esses encontros é que sustentam a vida da comunidade surda e a fortalece “[...] sempre em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda” (2010, p. 53). O resgate histórico será fundamentado nos estudos de Strobel (2016) que diz que o resgate histórico traz a luz os surdos enquanto sujeitos culturais com identidade própria, Também será usado como base teórica os “Estudos Surdos I, II, e III (2006, 2007, 2008), organizado por Ronice Quadros, que nos revela resultados de pesquisas desenvolvidas no campo dos Estudos Surdos no Brasil.

**Palavras-chave:** Registro histórico. Lei de Libras. Surdos de Ji-Paraná.

#### REFERÊNCIAS

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 4ª ed. 2010.

QUADROS, Ronice; (org.). **Estudos Surdos I** – Petrópolis - RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos Surdos II** – Petrópolis - RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice M. (org.). **Estudos Surdos III** – Petrópolis - RJ: Arara Azul, 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

### 3.5 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV SEMENOVITCH VIGOTSKI

Rosângela dos Santos Silva  
 Universidade Federal de Rondônia – UNIR rosangelabeh28@gmail.com  
 Monica David Fischer  
 Universidade Federal de Rondônia – UNIR fischerdmonica@gmail.com  
 Letícia de Lima Leonardo  
 Universidade Federal de Rondônia – UNIR – leticialeonardo26@gmail.com  
 Inamaren Peres de Santana  
 Universidade Federal de Rondônia – UNIR – inamarensantana@gmail.com

GT 4 - Psicologia, Filosofia e Sociologia na Educação

**Resumo:** Por ter se tornado uma referência mundial, os livros de Vigotski passaram por diversas traduções no decorrer dos últimos anos. No Brasil, Zoia Prestes realizou, durante seu doutorado uma importante pesquisa biográfica e bibliográfica que demonstrou os equívocos na tradução de alguns conceitos presentes nas obras de Vigotski e como tais conceitos danificou o entendimento de suas teorias no Brasil. Apesar de polêmicas que acercam as traduções de seus textos, as obras de Vigotski contribuíram significativamente para a formação de novos educadores, no qual o ensino tem o dever de antecipar as habilidades que o aluno ainda não possui. A Teoria Histórico-Cultural não constitui modelos de ensino e não pode ditar práticas específicas, mas corresponde ao modo que o sujeito constrói seus conhecimentos em interação com o seu ambiente físico e social.

**Palavras-chave:** Psicologia da Educação, Teoria Histórico-Cultural, Práticas Pedagógicas

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada sobre a vida e obra de Lev Semenovitch Vigotski - considerado o precursor da Teoria Histórico-Cultural, com base nas novas traduções realizadas por Zoia Prestes durante a elaboração de sua tese de doutorado. Em seu curto tempo de vida, Vigotski revolucionou os estudos da psicologia e pedagogia se tornando um dos teóricos mais estudados no mundo contemporâneo por psicólogos, pedagogos e professores de todas as áreas.

#### 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

##### 2.1.1 As novas traduções de Zoia Prestes

Por ter se tornado uma referência mundial, os livros de Vigotski passaram por diversas traduções no decorrer dos últimos anos e algumas dessas traduções, em especial do russo para o inglês e consequentemente do inglês para o português, sofreram mudanças contestáveis não somente na tradução direta das palavras, mas também na interpretação sobre o contexto das obras.

Para Prestes (2010), os equívocos das traduções das obras de Vigotski foram fonte de estudo da brasileira Zoia Prestes que se formou em Pedagogia e Psicologia pré-escolar pela

Universidade Estatal de Moscou. Na Rússia a Pedagogia e a Psicologia é uma formação conjunta.

No Brasil, Zoia Prestes realizou, durante seu doutorado pela Universidade de Brasília, uma importante pesquisa biográfica e bibliográfica que demonstrou os equívocos na tradução de alguns conceitos presentes nas obras de Vigotski e como tais conceitos danificou o entendimento de suas teorias no Brasil. Sua pesquisa originou o livro “Quando não é a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil”.

Durante seus estudos, ela teve acesso aos materiais escritos em russo e fez uma comparação das obras de Vigotski publicadas ao redor do mundo e trouxe à tona questionamentos sobre essas traduções. O famoso conceito de ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal também muda de acordo com as traduções. A tradução correta, de acordo com Prestes, é Zona de Desenvolvimento Iminente. A autora também faz um debate sobre a ética no desenvolvimento das traduções das obras de Vigotski e relata que as traduções que chegaram ao leitor brasileiro não foram técnicas.

### **2.1.2. Lev Semenovitch Vigotski**

Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, cidade localizada em Bielorrússia e aos 15 anos ingressou no curso secundário. Em 1913, aos 16 anos, terminou os estudos secundários, no Gymnasium judaico de Gomel. No período de 1917 a 1924, foi marcado o início de sua carreira, escreveu críticas literárias e teatrais, conheceu muitos artistas intelectuais, e lecionou em uma instituição do Estado. No ano de 1925, Vigotski iniciou seus estudos a educação das crianças deficientes visuais e auditivas. Vigotski faleceu no dia 11 de junho de 1934, aos 37 anos.

### **2.1.3. Contribuições Pedagógicas**

Segundo Prestes (2010), a Zona de Desenvolvimento Iminente é que a área foi criada para tentar explicar como se desenvolve o aprendizado que separa o real do potencial. O professor é o mediador do real para o potencial. Vigotski (2010), durante seus estudos, concluiu que a aquisição da cultura vai depender de processos interpessoais e destacou que o professor tem papel de mediador se tornando responsável por ampliar o repertório cultural das crianças. Hoje em dia, em muitas escolas, os professores operam conteúdos que devem ser simplesmente transmitidos ao aluno, sem considerar se eles irão compreender os conteúdos abordados em sala de aula. Caso ocorra o insucesso, a escola credita ao aluno toda a responsabilidade pelo fracasso, independente se o conteúdo proposto foi trabalhado de forma correta. Porém, analisando Vigotski, fica claro que o fracasso atual, no processo de aprendizado do aluno é de responsabilidade das instituições de ensino que se armam de diagnósticos psicológicos diferenciando o aluno “normal” do “anormal” e, com base nesses diagnósticos, ocorre a segregação e a desumanização do ensino. A dificuldade do professor é assumir e vivenciar o planejamento como um processo de ação, reflexão voltados para a formação do cidadão.

## **3. METODOLOGIA**

A metodologia deste trabalho é de abordagem bibliográfica com base nos diversos textos e livros estudados.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de polêmicas que cercam as traduções de seus textos, as obras de Vigotski contribuíram significativamente para a formação de novos educadores, no qual o ensino tem o dever de antecipar as habilidades que o aluno ainda não possui explicado pelo fato que na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o primeiro vem antes. Vigotski acreditava que a educação deveria adquirir uma pedagogia que fosse capaz de guiar o aluno em direção ao



amadurecimento respeitando seu tempo de aprendizagem, ao invés de limitar o aluno trabalhando somente as habilidades que a criança já é capaz de fazer.

Vigotski dedicou sua vida para a melhoria da educação em busca de novas teorias e ensinamentos onde alunos seriam tratados dignamente cada um na sua individualidade. Ele atribuiu ao professor uma tarefa enriquecedora e ao mesmo tempo desafiadora como impulsionador do desenvolvimento mental das crianças.

A Teoria Histórico-Cultural não constitui modelos de ensino e não pode ditar práticas específicas, mas corresponde ao modo que o sujeito constrói seus conhecimentos em interação com o seu ambiente físico e social.

Conclui-se que, cabe a nós futuros pedagogos e pesquisadores da educação, a função de evoluir no sentido de transformar o conhecimento em uma via de mão dupla e pensarmos em idealizar novos parâmetros para analisar as habilidades que nossos futuros alunos já têm, porque só assim estaremos aptos para nos tornarmos seus guias pelo mundo do conhecimento.

### **Referências**

PRESTES, Zoia R. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia**. Disponível em: [http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2011\\_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf). Acesso em 05 maio 2019.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. 3.ed. São Paulo: Martins, 2010. 561 p.

### 3.6 ANÁLISE SOBRE ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR NO TERRITÓRIO NACIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Delaine Almeida  
Ana Julia Soté Karmers  
Milena Cristina de Lima  
GT-05

**INTRODUÇÃO:** A violência sexual intrafamiliar se caracteriza como o uso intencional da força física ou do poder, real ou por ameaça, contra uma pessoa de sua própria família, e tem alta probabilidade de resultar em morte, lesão, problemas de desenvolvimento, privação e dano psicológico. Na maioria dos casos de abuso sexual intrafamiliar as vítimas são crianças, e na maioria das vezes a violência é praticada mais de uma vez. A destruição do núcleo familiar e a destruição dos valores morais da criança são as principais consequências desses atos que violam severamente os Direitos Humanos. Levando em conta que menos de 10% dos casos de abuso sexual intrafamiliar infantil chegam às delegacias, é um problema social e de saúde pública gravíssimo, que precisa de uma intervenção imediata e eficaz. **OBJETIVO:** Analisar o problema da violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes e suas consequências (as marcas físicas, psicológicas e emocionais deixadas na vítima). **MATERIAL E MÉTODOS:** Todos os dados encontrados na presente análise são resultados de estudos e pesquisas realizadas pelo Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada com base no Sistema de Informações de Agravo de Notificação do Ministério da Saúde (Sinan), bem como de anuários do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Foram analisados gráficos referentes ao número de crianças que sofrem violência sexual no âmbito familiar, bem como suas etnias, idade e grau de parentesco com o abusador. Durante as análises foi possível observar lacunas aos cuidados da criança vítima dessa violência. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Desde os primórdios, os seres humanos praticavam atos de violência à criança, sendo essas consideradas apenas um objeto não merecedor de proteção especial, tendo inclusive o apoio da própria legislação e a cultura dominante. Através de gráficos e pesquisas foi possível observar que 69,2% dos casos de abusos intrafamiliares com crianças ocorre dentro de casa, onde 37% dos agressores tem vínculo familiar e ainda, 81,6% dos abusos são cometidos por homens e 4% por mulheres. Além desses dados a pesquisa revela que das crianças vítimas de abuso 74,2% são do sexo feminino e 25,8% do sexo masculino. Há ainda, um outro dado relevante: 45,5% dos abusos são cometidos a crianças negras, 39% a crianças brancas, 14% a crianças indígenas e 1,5% a amarelas e não identificadas. Esses dados ainda revelam a vulnerabilidade das crianças negras e indígenas (levando em conta a proporção de indígenas inseridos ao nosso meio social com as taxas de abuso o número se torna alarmante). Segundo a antropóloga Mirian Goldenberg, agressores de crianças foram quase sempre vítimas de agressão na infância. Uma consequência que pode ser observada em casos de abusos é um desvio de conduta, em que a criança não aprende a distinguir o certo do errado, não cria valores morais, e conseqüentemente pode vir a apresentar uma conduta inadequada ou violenta. **CONCLUSÃO:** É notório a necessidade de um sistema exclusivo para monitorar casos de abuso sexual infantil, bem como um melhor acompanhamento da família na vida da criança. A responsabilidade do Estado e da família são essenciais para que haja uma diminuição na taxa de abusos sexuais cometidos contra crianças no âmbito familiar. Ademais, é necessário que haja efetividade do ECA para que esses casos diminuam.

### 3.7 MULHERES NO COMANDO: GESTÃO FEMININA

Everton N. Prudente  
GT- 05

#### **Resumo**

O presente texto tem por objetivo tratar de aspectos acerca da gestão feita por mulheres, tendo como base um relato de uma mulher que atua na gestão escolar e, outra que é dirigente sindical e de uma grande cooperativa de crédito, a Cresol, no município de Ji-Paraná. Os relatos das duas mulheres que dão base à pesquisa expõem suas vivências como seres que ocupam cargos cobiçados, de reconhecimento renomado, abrangendo as dificuldades, preconceitos enfrentados por serem de um sexo biologicamente considerado fraco. Assim, o texto também demonstra e reflete sobre a forma como o sistema social funciona e é estruturado, diferentemente entre homens e mulheres.

Sabe-se que as desigualdades entre sexos são vigorantes em todos os âmbitos sociais aos quais os indivíduos estão inseridos. Isso ocasiona a desvalorização da mulher enquanto ser humano, suas capacidades intelectuais, emocionais, motoras, muitas vezes são desvalorizadas por causa do estereótipo estabelecido para quem é do sexo feminino. A mulher é grandemente, ainda nos dias atuais, colocada como sendo inferior ao homem, que suas virtudes são menores, que sua contribuição para a sociedade, segundo o viés religioso é o de servir o homem, ser dona de casa e ter filhos.

Desse modo, parece que cargos de gestão ou de chefia não combinam com ela e quando ocupa esses cargos, parece estar fora do lugar, precisando se explicar ou provar que de fato tem competência para tal. A gestora que relatou sua experiência dizia que não poucas vezes, ao tratar com homens em sua função, presencia gritos, pois, se eles não podem se impor de forma intelectual, apelam para outras formas de intimidação na tentativa de se sobreporem, afina “é homem”.

#### **Desenvolvimento**

Segundo a palestra que ocorreu no dia oito de março do ano de dois mil e dezenove, no auditório da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR, *Campus Ji-Paraná*, uma mulher quando está em alguma atuação que se relaciona com gestão, acaba por enfrentar

muitas dificuldades, empecilhos, por duvidarem da sua capacidade de desempenho das funções.

De acordo com a fala da secretária municipal de educação Leiva Custódio, seu caminho nesse cargo não é fácil. Ela afirmou ainda que, diariamente tem que batalhar para comprovar sua competência, que devido ao seu ambiente de trabalho ser machista, em algumas circunstâncias, a postura dela tem que ser como se fosse de um homem, para que desse modo, transmita autoridade e seja respeitada.

Leiva ainda retratou que já recebeu proposta de ocupar um cargo maior do que o atual, porém, ela se encontrava na fase da maternidade, e como o novo posto faria com que ela se ausentasse muito, optou por exercer o papel de mãe, pois julgou ser mais importante do que um cargo maior e com melhor salário naquele momento, essas são questões que mais dificilmente um homem gestor teria de se deparar, pois para ele, o normal é que a mulher fique e cuide do filho/a, e sendo assim, assumiria o cargo sem “dor na consciência”.

Outra fala importante que merece destaque de Leiva, a secretária de educação foi o fato de ela dizer que possivelmente, a escola estará proibida de falar sobre determinados assuntos, um exemplo que ela citou foi o da pedofilia. Considerando que estamos vivendo em 2019 em tempos difíceis de democracia e as escolas sendo muito atacada, assim como os professores/as.

A participação feminina na educação teve início segundo registros, na década de vinte. Estabeleceram-nas como pessoas adequadas para desempenhar essa função pois, foi associado a educação como sendo uma extensão do papel maternal desempenhado por elas. Deste modo, elas não teriam dificuldades para lecionar a outras crianças visto que, elas se caracterizariam como seus filhos e filhas “espirituais”. (AGUIAR E SILVA, 2019, p. 3).

Complementando a citação anterior:

Assim, o trabalho educativo era concebido por conta de uma fundamentação cristã muito bem estabelecida na docência feminina. Como naquele período, a religião mais praticada era o catolicismo apesar de a República já ter separado a Igreja Católica do Estado a mulher deveria espelhar-se na imagem de Virgem Maria, pois através do símbolo mariano se recorria tanto para a missão da maternidade, quanto para a conservação da pureza familiar.(AGUIAR; SILVA, 2019,p. 3).

Uma outra mulher que teve participação de destaque nesse evento, foi a Vitalina. Esta mulher narra a sua trajetória afirmando que que por um bom período, foi presidente de associações como o sindicato dos trabalhadores rurais (STTR) do município de Ji-Paraná, bem como de uma cooperativa de crédito a Cresol, também do mesmo município.

Em seus apontamentos, ela demonstrou como era difícil e complicado ocupar a função da presidência pois não era bem vista, e achavam que ela não daria conta.

Em uma de suas falas, Vitalina expõe o seguinte: “Me deparei com dificuldades para incentivar as mulheres da zona rural a participarem das atividades promovidas pelo sindicato dos trabalhadores rurais. A submissão delas perante seus maridos era muito grande.”

Sobre esse apontamento da palestrante, Aguiar e Silva (2019, p. 2) explana:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas” (ID, IBD). Neste trecho da primeira lei de instrução pública do Brasil, fica claro que a educação entre os sexos era diferenciada, sendo que, dependia das mulheres não só a educação dos filhos, mas toda a base familiar. Como se não bastasse, a mulher deveria também ser muita bem educada, tendo assim, uma formação moral exemplar e também, um bom caráter. E foi isso que proporcionou uma abertura da educação para as mulheres, a qual era vinculada à construção da cidadania dos jovens, o bem estar na família e a modernização da sociedade. (IDEM)

Sobre sua passagem como presidente da cooperativa Cresol, Vitalina disse que ficou evidenciado que se tratava de um mundo machista, e que tentavam com palavras, oprimir mesmo em sua comunidade, mas ela não baixava a cabeça, pois sabia que o que estava a fazer era correto e pela melhoria de vida das mulheres e suas famílias no meio rural. Contou sobre o episódio de uma reunião geral com todas as presidências dessa linha de cooperativa, a nível nacional. Ela informou que diante de oitenta e uma filiais do País, apenas três eram presididas por mulheres, e setenta e oito por homens.

Sobre essa diminuição da mulher perante o homem, Aguiar e Silva (s.d., p. 4) aponta:

Apesar da luta das feministas, durante todo o século XX, para conscientizar a mulher sobre a importância de se desenvolver atividades fora de seus contextos familiares e religiosos. O fato é que permaneceu, até os nossos dias, a idéia de que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de apenas um turno, sendo que, nas demais horas, as obrigações domésticas poderiam ser desenvolvidas. Diante de todo este contexto repleto de contradições, a mulher/ professora tinha o dever de seguir as regras impostas pela sociedade. (IDEM)

Ainda falando do campo educacional, e da atuação das mulheres em cargos importantes, bem como o modo como ela era vista, Aguiar e Silva (s.d., p. 4) apontam que, as mulheres mesmo exercendo esse papel ativo na sociedade, eram rotuladas como seres frágeis e sensíveis, desse modo, os seus superiores (homens), julgavam necessário que elas fossem protegidas e controladas enquanto ministravam suas aulas com as crianças. A justificativa

usada para tal ação era a de que isso estaria salvaguardando a sexualidade tanto das mulheres professoras, quanto a dos alunos meninos.

E as autoras ainda afirmam, que mesmo havendo reivindicações, lutas, partindo do grupo de feministas existente nesse período, visando conscientizar as mulheres de que poderiam ocupar um lugar ativo na sociedade, não apenas o da docência, a submissão e ofuscamento das mesmas perdurou por um longo prazo.(AGUIAR E SILVA, s.d., p. 4).

Um fator histórico apresentado por Aguiar e Silva (s.d., p. 5) é que na década de vinte aconteceu na sociedade brasileira, a ocupação do primeiro cargo na área da gestão por uma mulher. Este fato aconteceu em uma instituição de ensino na rede pública, localizada na cidade de Rio de Janeiro.

Ao abordar sobre os avanços da mulher na gestão e no seu espaço quanto sociedade as autoras explanam:

Hoje, é visto que, as mulheres estão se apropriando com maior intensidade do seu espaço não só na gestão escolar, mas na sociedade como um todo. Não podemos perder de vista que a identificação das mulheres com a área de humanas é um fator notável na história da mulher brasileira. Contudo, a cultura do magistério ainda é muito forte para as mulheres. Por exemplo, nos dados estatísticos do INEP (Instituto Nacional de educação e Pesquisa), em 1999 4,6% do total de graduandos em Engenharia Mecânica eram mulheres, contra 85,9% do total de graduandos em Letras. Analisar o gênero e sua relação com a educação, mais especificamente a gestão escola, é de suma importância para aprofundarmos a nossa pesquisa, para nos apropriarmos de um saber que ao longo da história da educação brasileira, foi um tema que apenas os homens tinham conhecimento. Contudo, este não foi um fato que excluiu a mulher da área educacional. Esta, por sua vez, buscou seu espaço, tendo a possibilidade de aprofundar o seu conhecimento em outro patamar da educação. (AGUIAR; SILVA, 2019, p. 6)

Deste modo, pode-se afirmar que as mulheres foram conquistando seu espaço e ocupando vagas no mercado de trabalho de forma gradativa. Entretanto, sempre enfrentando percalços, desafios, para provarem serem merecedoras de estarem onde elas desejassem estar, sem ser comparada com um sexo frágil, que tem limitações.

Voltando o foco para o campo organizacional de uma gestão, hoje já comprovado ser ocupado por mulheres, é importante destacar que há uma hierarquia que compõe o sistema de ensino a qual rege a educação do Brasil pode-se verificar que a divisão das esferas educacionais, dar-se-ão:

O Brasil é uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e Distrito Federal, com autonomia dos entes membros da União e o resguardo de competências que lhes são próprias. Ao se estruturar como tal, a Constituição o fez sob o *princípio da cooperação entre os entes federativos*, consoante o Parágrafo Único do Artigo 23, e do *Regime*

*de Colaboração entre os sistemas de ensino*, conforme o Artigo 211. (BRASIL, 2014, p. 1)

Ainda abordando acerca da estrutura do sistema nacional de ensino, o trecho a seguir complementa que:

É um conjunto articulado e coordenado de elementos coexistentes e que, dentro de um determinado espaço e tempo, compartilham de um mesmo ordenamento estruturado. No caso de um Sistema Nacional de Educação, tal contexto remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação em ambos os níveis (educação básica e superior), considerando todas as etapas e modalidades educativas. Remete, sobretudo, à garantia da universalização da educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos em regime de colaboração. (BRASIL, 2019, p. 2)

Abordando sobre a gestão de como ela se caracteriza, é possível ter o aporte teórico em Libâneo, Oliveira e Toschi. Ele faz ótimas recomendações que valem a pena serem lidas e seguidas. Em um trecho de sua obra eles dizem:

No caso da escola, a organização e gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.411)

Em outro momento, os autores apresentam argumentos a respeito de como a gestão deve proceder frente a sua responsabilidade pelo cargo que ocupa. Deste modo, afirmam que:

A organização e a gestão são meios para atingir as finalidades do ensino. É preciso ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógicos-didáticos, propiciem melhores resultados de aprendizagem. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.420)

Dessa maneira, é visível que o gestor deve sempre estar preocupado em encontrar ferramentas para que o aprendizado dos alunos que estuda na escola a qual rege, aconteça de forma plena, tendo consciência de que é em função deles que ele está nesse cargo.

### **Considerações finais**

Diante dos estudos realizados, das obras dos autores, e das falas das palestrantes, pode-se concluir que, é uma tarefa bem complexa a de exercer um papel na gestão. Exigem muito estudo, aperfeiçoamento, dedicação, para que por meio de uma ação do gestor, toda uma comunidade possa ser beneficiada.

É tarefa do gestor pensar, articular, e criar métodos para que a qualidade da educação, de alguma forma, exista. Deste modo, a família, os profissionais, a própria gestão, e fundamentalmente, os alunos, poderão usufruir de uma educação de qualidade, com recursos adequados, acesso para todos, acarretando assim, em um melhor desempenho cognitivo dos discentes que frequentam determinada instituição de ensino.

Quanto ao fator das mulheres sendo gestoras, é válido ressaltar que, naturalmente elas têm capacidade de ocupar o cargo que elas desejarem. Está mais do que comprovado que, sua cognição, habilidades e até força física, podem sim se equipar a um homem. Dessa maneira, é errôneo dizer que por ser uma pessoa do sexo feminino, ela não fará uma boa gestão, não saberá como conduzir uma situação que exija um posicionamento mais firme, rígido, pelo contrário, existem casos que elas se sobressaem melhor do que um homem exposto a mesma circunstância, visto que nem sempre rigidez e força são os elementos necessários em uma condução de processo.

É imprescindível que cada vez mais, haja movimentos para a elevação do respeito e da dignidade da mulher, para que assim, a violência doméstica, casos de feminicídios, gradativamente sejam sanados.

Cabe aqui ressaltar que, independente de sexo, um gestor tem que sempre ser empático, e ter clareza que ele presta serviços para um bem maior, que no caso são seus alunos, corpo docente, servidores de limpeza. Em momento algum, ele pode ter uma visão autoritária extrema ou individualista, pois dessa forma, mudanças necessárias não acontecerão, e o desenvolvimento de todos que dependem dele para algo, ficará estagnado.

### **Referências**

- AGUIAR, R. M.; SILVA, J. F. **Feminilização da Gestão Escolar**. s.a. s.l. Disponível em Pdf  
BRASIL, Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Ensino**. 2014, Brasília. Disponível em Pdf
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de. TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2012, São Paulo, 10º ed., Cortez.



### 3.8 A PROPOSTA CURRICULAR E O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA JOVENS E ADULTOS DO 8º ANO DA ESCOLA JANDINEI CELLA

**Monica David Fischer**

Universidade Federal de Rondônia – UNIR [fischerdmonica@gmail.com](mailto:fischerdmonica@gmail.com)

**Letícia de Lima Leonardo**

Universidade Federal de Rondônia – UNIR – [leticialeonardo26@gmail.com](mailto:leticialeonardo26@gmail.com)

GT 9 - Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos

**Resumo:** Ao investigar a proposta curricular para o Ensino de Jovens e Adultos da escola Jandinei Cella traçou-se um paralelo entre o currículo de Matemática da escola e área da Matemática para o Ensino Fundamental II da BNCC e do Referencial Curricular do Estado de Rondônia - EJA. O oferecimento de cursos aos jovens e adultos considera suas condições de vida e trabalho. Foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa e os instrumentos metodológicos usados foram o questionário e entrevista. A proposta curricular para o ensino de Matemática da escola Jandinei Cella tem como objetivos oportunizar a compreensão e transformação da realidade dos alunos ingressantes na EJA, além de desenvolver a capacidade de resolução de problemas e promover o raciocínio e comunicação matemática. A professora Roberta aceitou participar de uma entrevista e, dentre os questionamentos, respondeu que já participou da elaboração proposta curricular e que na EJA, a Matemática é ensinada por meio de situações problemas com o objetivo de trazer as ciências exatas para a realidade dos alunos. A escola Jandinei Cella aproxima o ensino da Matemática com a realidade dos alunos e lá, a Matemática não é vista como sinônimo de falha ou punição.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Currículo, Matemática.

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho foi dedicado à investigação do tema “**A Proposta Curricular e o Ensino de Matemática para Jovens e Adultos do 8º ano da Escola Jandinei Cella**” devido a importância dos pressupostos de orientação do ensino da Matemática para alunos que, por motivos diversos, abandonaram os estudos ou não os iniciaram na idade dita como “correta”.

Ao investigar a proposta curricular para o Ensino de Jovens e Adultos da escola Jandinei Cella traçou-se um paralelo entre o currículo de Matemática da escola e área da Matemática para o Ensino Fundamental II da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular do Estado de Rondônia - EJA.

A principal questão que os autores deste trabalho investigaram foi se existe ou não o elo entre a proposta curricular do ensino de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o componente curricular Matemática da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Estado de Rondônia – EJA.

#### 2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade da Educação Básica e é pautada na inclusão e pela qualidade social. O oferecimento de cursos aos jovens e adultos considera suas condições de vida e trabalho. De acordo com Saul e Silva (2012, p. 17), “o currículo é, na concepção freiriana, a política, a teoria e a prática do *querfazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”.

Saul e Silva (2012), descreveram que dentro do currículo escolar de uma educação libertadora existe o momento participativo de planejar e organizar as programações práticas, já que é neste momento que os interesses e intenções político-pedagógicas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas. Ou seja, o planejamento escolar é um desafio para a comunidade escolar comprometida com a construção da prática educacional crítica. A Educação de Jovens e Adultos demanda um modelo pedagógico próprio que possibilite a apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais.

### **3. METODOLOGIA**

Neste trabalho foi utilizado análise de documentos e abordagem por meio do método de pesquisa quanti-qualitativa. Os instrumentos metodológicos usados foram o questionário e entrevista.

### **4. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A proposta curricular para o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos da escola Jandinei Cella é baseada em dois referenciais: o Referencial Curricular do Estado de Rondônia – EJA e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Rondônia (2013), o Referencial Curricular do Estado de Rondônia – EJA é um documento norteador que tem como principais objetivos a inclusão, permanência e sucesso na escola de todos os sujeitos que, por motivos distintos, abandonaram os estudos. O currículo escolar é um processo coletivo que envolve toda comunidade escolar, um conjunto de valores e práticas que promovem a produção e socialização de significados no espaço social que tem por finalidade contribuir para a construção de identidades.

Para Brasil (2017) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A proposta curricular para o ensino de Matemática da escola Jandinei Cella tem como objetivos oportunizar a compreensão e transformação da realidade dos alunos ingressantes na EJA, além de desenvolver a capacidade de resolução de problemas e promover o raciocínio e comunicação matemática.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, primeiro, analisou-se a proposta curricular da escola para o ensino de Matemática do 8º ano na EJA e em seguida foi feita paralelo entre a proposta analisada com o Referencial Curricular do Estado de Rondônia.

Foram distribuídos 25 questionários, porém 5 pessoas não quiseram participar. Sendo assim, 20 pessoas responderam as quatro perguntas elaboradas pelos autores deste trabalho. Destas 20 pessoas, 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A idade dos educandos varia entre 16 e 41 anos.

Ao serem questionados sobre o motivo de terem parado com os estudos, 45% dos educandos responderam que abandonaram seus estudos por causa do trabalho e 30% devido à gestação. Sobre o componente curricular Matemática, TODOS responderam que é a matéria mais difícil e, ao lado da Língua Portuguesa, é a mais importante.

Referente à proposta curricular da escola para o ensino de Matemática, 70% dos educandos responderam que a escola possui uma proposta excelente e que apesar da dificuldade com os números, conseguem aprender de maneira eficaz.

O material didático também foi questionado e 19 alunos responderam que o material oferecido pela escola é essencial para o aprendizado. Somente uma pessoa escreveu que o material não é essencial e, como justificativa, respondeu que devem existir outras formas de ensinar matemática além do livro didático.

No mesmo dia que foi realizado a aplicação dos questionários, a professora Roberta<sup>80</sup> da Educação de Jovens e Adultos da escola Jandinei Cella concedeu, gentilmente, uma entrevista para aos autores deste trabalho. Ao ser questionada sobre sua participação na elaboração da proposta curricular da escola, ela respondeu que já participou da elaboração proposta curricular e que na EJA, a Matemática é ensinada por meio de situações problemas com o objetivo de trazer as ciências exatas para a realidade dos alunos. A professora Roberta também respondeu que ela gostaria de reformular a proposta curricular da escola anualmente, pois as informações chegam a uma velocidade luz e é importante para a comunidade escolar acompanhar a evolução do tempo.

Sobre a BNCC, a professora disse que ela se orienta por este referencial e que procura intercalar o ensino da Matemática com outras áreas curriculares por meio da interdisciplinaridade e temas transversais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar os dois referenciais destacamos que a Base Nacional Comum Curricular possui orientações mais estruturadas e objetivas comparados ao Referencial Curricular de Rondônia - EJA. Contudo, o texto da BNCC carece de orientações para a elaboração do currículo da Educação de Jovens e Adultos – que de acordo com nossas pesquisas foi motivo de críticas por parte dos educadores desta modalidade da educação.

O conteúdo da BNCC é analítico. Os eixos temáticos são decompostos em conformidade com as unidades temáticas da ciência da Matemática e trata do ensino da aritmética, álgebra, geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística. Já, o Referencial Curricular do Estado de Rondônia - EJA acaba por misturar unidades temáticas.

Percebemos que a escola Jandinei Cella aproxima o ensino da Matemática com a realidade dos alunos e lá, a Matemática não é vista como sinônimo de falha ou punição. A escola é esforçada em fazer com seus alunos da EJA adquiram o conhecimento necessário para atingir metas pessoais e profissionais que sem o estudo seriam impossíveis de alcançar. Acreditamos que conseguimos responder todos os objetivos propostos em nosso trabalho e concluímos que foi um trabalho que muito contribuiu para o nosso percurso na universidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: file:///C:/Users/fisch/Documents/UNIR/2018-4%20PER/MATEMÁTICA/BNCC%20Versão%20III.PDF. Acesso em: 20 out. 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012. 214 p

FERREIRA, Paula. Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE. In: **O Globo**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>. Acesso em: 19 out. 2018.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/EJA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 156 p.

---

<sup>80</sup> Nome Fictício