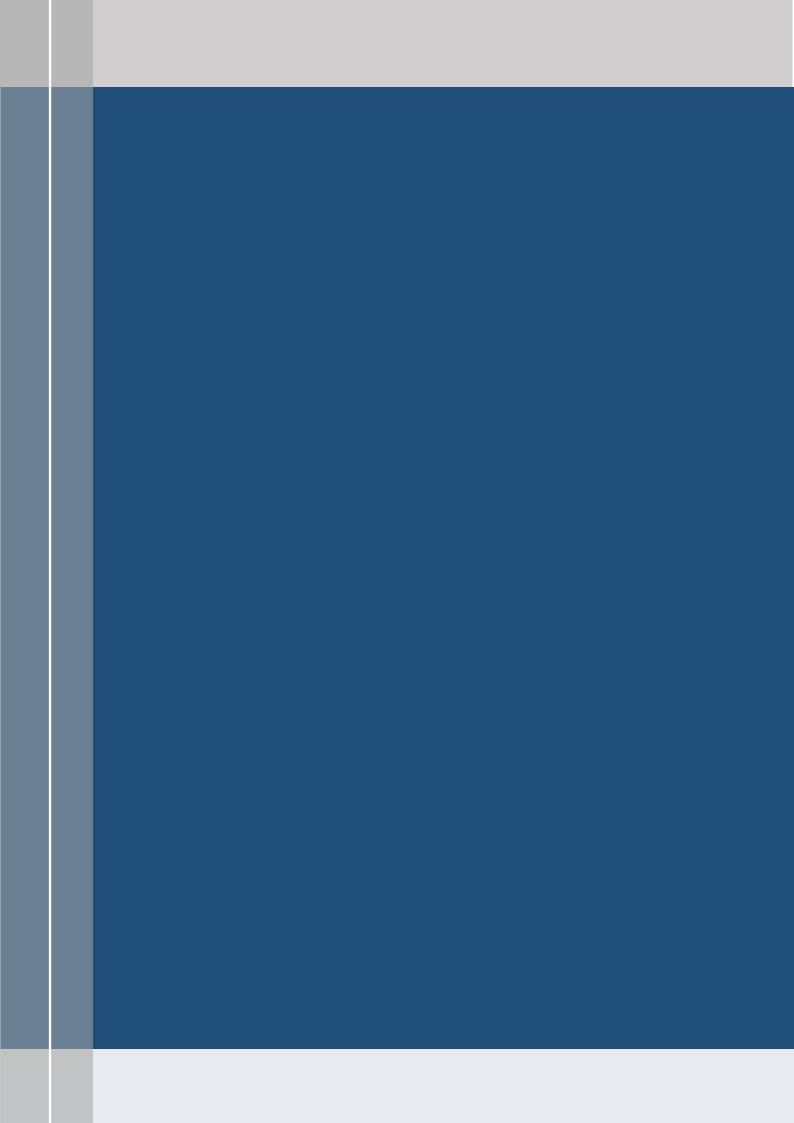
ISSN 1983-5124

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Anais do IX Seminário de Educação

Resumos Expandidos (vol. 2)





Anais do IX Seminário de Educação

ISSN 1983-5124

Resumos Expandidos (vol. 2)



Anais do IX Seminário de Educação	Ji-Paraná	v 2	n 1-194	2016
Aliais do IX Selfilliallo de Ludcação	Ji-r arana	v. Z	μ. 1-13 4	2010

Anais do IX Seminário de Educação

ISSN 1983-5124

Resumos Expandidos (vol. 2)

Josélia Gomes Neves Quesler Fagundes Camargos (Organizadores)



		a .		
Anais do IX Seminário de Educação	Ji-Paraná	v. 2	p. 1-194	2016

ANAIS DO IX SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Rondônia

REITOR: Ari Miguel Teixeira Ott (*pro tempore*) VICE-REITOR: Marcelo Vergotti

Campus de Ji-Paraná

DIRETOR: Ariveltom Cosme da Silva VICE-DIRETOR: João Batista Diniz

Editoração Eletrônica

Quesler Fagundes Camargos

Capa

Genivaldo Frois Scaramuzza

Comissão de Editoração Eletrônica

Andressa Santiago Monte Verde (UNIR) Cleuza Diogo Antunes (IFRO) Deloise Ângela Amorim de Lima (UNIR) Ester Oliveira Sab de Araújo (UNIR) Fábio Pereira Couto (UNIR) Gesse Ricardi Batista Garcia (UNIR) Helena Maria de Jesus Laureano (UNIR) Karoline Oliveira Antunes (UNIR) Lívia Catarina M. dos Santos Telles (IFRO)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO – BIBLIOTECA SETORIAL - UNIR/CAMPUS DE JI-PARANÁ

S471a Seminário de Educação (9. : 2016 : Ji-Paraná, RO).

Anais [...] / organizadores, Josélia Gomes Neves e Quesler Fagundes Camargos. – Ji-Paraná : Universidade Federal de Rondônia, 2016.

2 v.

v.1 Trabalhos completos v.2 Resumos expandidos Inclui Referências ISSN: 1983-5124

1.Educação – Congressos e convenções. I. Neves, Josélia Gomes. (Org.). II. Camargos, Quesler Fagundes. (Org.). III. Título.

CDU: 37

ANAIS DO IX SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO

Comissão Organizadora Local

Cristovão Teixeira Abrantes (UNIR) Edineia Aparecida Isidoro (UNIR) Edneia Maria Azevedo Machado (UNIR) Eliana Alves Pereira Leite (UNIR) Emerson Silva Ribeiro (UNIR) Fábio Pereira Couto (UNIR) Genivaldo Frois Scaramuzza (UNIR)

Josélia Gomes Neves (UNIR) Kécio Gonçalves Leite (UNIR) Luciana Castro de Paula (UNIR) Neidimar Vieira Lopes Gonzales (UNIR) Quesler Fagundes Camargos (UNIR) Vanúbia Sampaio dos Santos (UNIR)

Comissão Organizadora Local Estudantil

Deloise Ângela Amorim de Lima (UNIR) Gesse Ricardi Batista Garcia (UNIR) Uraan Anderson Surui (UNIR)

Comissão Organizadora Geral

Bianca Santos Chisté (UNIR) Claudemir da Silva Paula (UNIR) Genivaldo Frois Scaramuzza (UNIR) Josélia Gomes Neves (UNIR) Josiane Brolo Rhoden (UNIR)

Juracy Machado Pacífico (UNIR) Maria Cândida Müller (UNIR) Maria Ivonete Barbosa Tamboril (UNIR) Marli Lúcia Tonatto Zibetti (UNIR) Orestes Zivieri Neto (UNIR)

Comissão Científica

Adir Casaro Nascimento (UCDB)
Adriana Lúcia de Oliveira Pissinati (UNIR)
Adriana Oliveira de Sales (UFGD)
Adriane Pesovento (UNIR)
Alessandra B. Nascimento (UNIR)
Alessandra Carvalho de Souza Melo (UNIR)
Anatália Dajane de Oliveira (UNIR)

Anatália Daiane de Oliveira (UNIR) Andérbio Marcio Silva Martins (UFGD)

Andréia Maria Pereira (UNIR) Aparecida Augusta da Silva (UFMT) Armelinda Borges da Silva (UNIR) Avacir Gomes dos Santos Silva (UNIR)

Bianca S. Chisté (UNIR) Carma Maria Martini (UNIR) Juliana da Silva Nóbrega (UNIR)
Juliana Martins Garcia Kuzma (UNIR)
Juracy Machado Pacífico (UNIR)
Karoline Oliveira Antunes (UNIR)
Kécio Gonçalves Leite (UNIR)
Kelly Jessie M. Queiroz (UNIR)
Loidi Lorenzzi da Silva (UNIR)
Luci Vieira Catellane Lima (UNIR)
Luciana Castro de Paula (UNIR)
Márcia Gomes Ribeiro (UNIR)
Maria Cândida Müller (UNIR)
Maria das Graças de Araújo (UNIR)
Maria Isabel Alonso Alves (UNIR)
Maria Ivonete Barbosa Tamboril (UNIR)

Claudemir da Silva Paula (UNIR) Claudia Justus T. Pereira (UNIR) Cristovão Teixeira Abrantes (UNIR)

Darci Secchi (UFMT) Denise Silva (UFGD)

Edineia Aparecida Isidoro (UNIR)

Edna M. Cordeiro (UNIR)

Ednéia Maria Azevedo Machado (UNIR)

Eliana Alves Pereira Leite (UNIR)
Emerson Silva Ribeiro (UNIR)
Evelyn Iris L. M. Conde (UNIR)
Fábio Bonfim Duarte (UFMG)
Fábio Pereira Couto (UNIR)
Fábio Santos de Andrade (UNIR)
Genivaldo Frois Scaramuzza (UNIR)

Giovana A. Stevanato (UNIR)

Jonatha Daniel dos Santos (UNIR) José Lucas Pedreira Bueno (UNIR)

Josélia Gomes Neves (UNIR) Josiane Brolo Rhoden (UNIR) Maricelma Almeida Chaves (UNIR) Marli Lúcia Tonatto Zibetti (UNIR) Nágila da Silva Araújo Bandeira (UNIR)

Nasle Maria Cabana (UFRR)

Neidimar Vieira Lopes Gonzales (UNIR)

Nelbi Alves da Cruz (UNIR) Orestes Zivieri Neto (UNIR)

Ozerina Victor de Oliveira (UFMT)

Patrícia Dias (UNIR)

Quesler Fagundes Camargos (UNIR)

Renata A. C. Mizusaki (UNIR)
Renata da Silva Nóbrega (UNIR)
Ricardo Campos de Castro (UFMG)
Ricardo Gilson da Costa Silva (UNIR)
Richele Timm dos P. da Silva (UNIR)

Rozane Alonso Alves (UNIR) Selmo Azevedo Apontes (UFAC)

Sérgio Cândido de Gouveia Neto (UNIR)

Simone Scaramuzza (UNIR)

Vanúbia Sampaio dos Santos (UNIR)

APRESENTAÇÃO

[...] a certa altura, minha pena se pôs a correr. [...]. A página tem o seu bem só quando é virada e há a vida por trás que impulsiona e desordena todas as folhas do livro. A pena corre empurrada pelo mesmo prazer que nos faz correr pelas estradas. O capítulo que começamos e ainda não sabemos que história vamos contar é como a encruzilhada que superamos ao sair do convento e não sabemos se nos vai colocar diante de um dragão, um exército bárbaro, uma ilha encantada, um novo amor. (CALVINO, 2002, p. 11)¹.

É com imensa satisfação que publicamos os trabalhos finais dos participantes do Seminário de Educação (SED) em sua nona edição, o qual se constituiu em um encontro a favor da educação crítica e pós-crítica, além de fundar um momento reflexivo para interpretar a sociedade e suas repercussões na escola. Esse evento firmou os compromissos assumidos em Vilhena, no ano de 2008, ocasião em que se realizou a primeira versão do evento, cujo tema foi "Por uma Educação Intercultural". Esse seminário, que havia sido o sonho inicial da Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico, passou a ser abraçado por todos e todas, de modo que deixou de ser um sonho individual para se tornar coletivo. O evento consolidou-se, em edição anual, e hoje tem como objetivo principal reunir estudiosos das áreas de Educação e de áreas afins para discutir e compartilhar os resultados de suas pesquisas, no âmbito de cursos de graduação, programas de pós-graduação e grupos de pesquisa. Nesta edição, o evento superou todas as suas expectativas ao receber um público aproximado de 500 pessoas, entre estudantes de graduação, pós-graduação, professores e pesquisadores de instituições locais e nacionais, professores da educação básica (Ensino Médio e Ensino Fundamental) e profissionais de áreas afins.

Este volume sistematiza os Resumos Expandidos de estudantes e professores, sobretudo dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia, particularmente dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Esta última, destinada à formação de professores e professoras indígenas. Inclui ainda textos de estudantes e docentes do bacharelado, da pós-graduação (Mestrado e Doutorado), principalmente de Educação e profissionais da educação básica, participantes do IX SED, realizado entre os dias 24 e 26 de agosto de 2016, na cidade de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

Essa construção iniciou com a definição do tema "Educação Intercultural e democracia: enfrentamentos à colonialidade na escola amazônica". A inspiração veio do próprio contexto político que vivemos atualmente, pois entendemos que em tempos sombrios, em que forças conservadoras deixam evidente a vontade de retomar espaços e saberes que julgam como seus, há uma ameaça à mentalidade pública duramente construída,

_

¹ CALVINO, Ítalo. **O cavaleiro inexistente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

nestes últimos 15 anos. A partir disso, avaliamos a necessidade de reorganizar o protesto e as lutas. O IX SED representa uma pequena contribuição nesta direção.

É de se admitir que os elementos da interculturalidade crítica e a ressignificação da democracia – tema que retomamos dos anos 1980 – a nosso ver, podem permitir a elaboração de reflexões, orais e escritas, neste encontro, como possibilidades pedagógicas de compreensão e enfrentamento às várias feições que a colonialidade assume nas escolas e na sociedade. O processo que mobilizou a construção do evento foi a compreensão de que é tarefa inadiável da Universidade propor espaços públicos de discussão e de reflexões orais e escritas, como possibilidades interpretativas da sociedade e de anúncios dos pensares e fazeres da educação. Esse evento concretizou-se em um momento de plasticidade do currículo e das aprendizagens, na medida em que permite múltiplas possibilidades de "dizer a sua palavra", conforme Ernani Fiori, tanto por parte de docentes quanto por parte de discentes, profissionais da educação básica, pesquisadores e pesquisadoras, sujeitos que evidenciaram diferentes percursos e trajetórias, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão.

Destacamos a atuação imprescindível de pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), que orientaram as atividades do início ao fim do processo, superando as adversidades encontradas. A Comissão Organizadora Local e a Comissão Organizadora Geral foram essenciais para a materialização do IX SED. De igual modo, salientamos as atividades da Comissão Científica, da Comissão de Editoração Eletrônica e dos Coordenadores de Grupos de Trabalhos (GTs), os quais se empenharam nas leituras e avaliações de uma variedade de temáticas propostas no evento.

A simbologia matemática nos ajuda a dimensionar os esforços aqui construídos. O IX SED recepcionou **231 trabalhos**. De todos esses trabalhos, 176 foram de trabalhos completos e 55 de resumos expandidos. Desses, foram aprovados **127 trabalhos completos** e **37 resumos expandidos**. Portanto, de 231 trabalhos submetidos, 164 compõem os Anais do IX Seminário de Educação, divididos em dois volumes. O volume 1, que reúne os trabalhos completos, totaliza 1.354 páginas e 127 artigos. O volume 2, que dispõe de resumos expandidos, soma 194 páginas e 37 resumos expandidos.

Os resumos expandidos estão reunidos de acordo com a estrutura dos Grupos de Trabalho (GTs). Ao todo, 11 GTs foram organizados para reunir, em perspectiva intercultural e interdisciplinar, pesquisas e estudos de participantes do IX SED, com ênfase nas diferenças culturais. São eles: GT 1 - Políticas educacionais e formação docente (03 textos); GT 2 - Movimentos Sociais e Educação do Campo (não houve trabalho); GT 3 - Educação Matemática e Ensino de Ciências (04 textos); GT 4 - Gênero e Identidades Sexuais Plurais (01 texto); GT 5 - Educação das Relações Raciais e Comunidades Tradicionais (01 texto); GT 6 - Infância: concepções, formação e prática pedagógica (06 textos); GT 7 - Educação Escolar Indígena (01 texto); GT 8 - Educação e Linguagem na Amazônia (03 textos); GT 9 - TICs e Educação Inclusiva (05 textos); GT 10 - Currículo e Interculturalidade (02 textos); e, por fim, GT 11 - Outras temáticas (11 textos), com a bela totalização de 127 trabalhos.

Nosso convidado de honra foi Pure Uru Eu Wau Wau, cuja etnia estabeleceu contato com a sociedade nacional muito recentemente, nos anos 1980. Ele foi o primeiro de seu povo a entrar na Universidade pública no Curso de Pedagogia do *Campus* de Ji-Paraná, e que lamentavelmente permaneceu nela de forma tão abreviada e por razões alheias a sua vontade. Pure aguarda o vestibular do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, tendo em vista que o sonho da graduação persiste.

Por fim, é de se ressaltar que essa expressiva publicação evidencia uma caminhada de reflexão escrita que certamente contribui para a promoção do conhecimento acadêmico, científico e social, possibilitando a um conjunto de sujeitos a oportunidade de dispor e de socializar os resultados de estudos importantes para a formação coletiva de quem faz cotidianamente a educação na Amazônia.

Os organizadores.

HOMENAGENS

Pajé Cícero Xía Mot Arara



Cícero Arara - Festa do Jacaré (2008)

Com o objetivo de reconhecer e valorizar as culturas indígenas, principalmente em âmbito local, o IX Seminário de Educação (SED), sente-se honrado em homenagear o **Pajé Cícero Xía Mot Arara** que na atualidade representa uma das principais autoridades tradicionais do Povo Arara, que se autoidentificam como Karo, habitantes da Terra Indígena Igarapé Lourdes em Ji-Paraná, Rondônia, falantes do Tupi Ramarama.

Nasceu por volta do ano de 1936, nesta região, território tradicional de perambulação do seu povo. A alimentação neste período era à base de muita macaxeira, milho, cará, batata, feijão, bananas e pimentas, além da pesca. Utilizavam vários tipos de cestos para transportar objetos.

Para deitar, usava as redes de fibra de tucum, a manik kap.

Testemunhou o tempo do contato com os grupos não indígenas e com ele a redução populacional que os Arara sofreram na região central do estado de Rondônia por ocasião do II Ciclo da Borracha. Conheceu o seringalista Barros, "proprietário" do Seringal Santa Maria que exigia exclusividade no trabalho desenvolvido pelos índios no seringal na segunda metade do século XX.

O pagamento de seu trabalho e dos demais parentes era feito através de agrados, presentes como facões, panelas, pratos, colheres, facas, chapéus, machados, pilhas, roupas e alimentos. Conheceu também outros seringalistas como o Eduardo Barroso e o Firmino, além de Pedro Lira. Afirma que a relação nos seringais era resumida em sofrimentos, explorações, proibição de uso da língua indígena. Época em que a etnia adoeceu com sarampo e outras doenças do contato.

Apesar das adversidades, aceitou a escolha dos espíritos: ser Pajé de seu povo. Para isso, teve que enfrentar muitos animais da floresta: onça, cobra, macaco, dentre outros, porque os requisitos para o ofício de Pajé envolvem exigências como esta. Foi preciso apresentar qualidades como ser uma pessoa justa, honesta, ter capacidade de percepção e sensibilização aguçada para se relacionar com o mundo dos espíritos e esta capacidade tinha que ser observada ainda na infância. Às vezes teve que passar por vários testes com vistas à provar sua habilidade para a função em momentos solitários na floresta.

Como profundo conhecedor da medicina tradicional, tem um papel importante no enfrentamento de algumas doenças físicas, psicológicas ou espirituais, que surgem na

aldeia e em outros casos. As enfermidades consideradas doenças de "branco" como gripe, pneumonia, tuberculose, dentre outras, encaminha ao médico ou ao hospital.

Os Arara temem um espírito mal chamado Oraxexé de aparência cabeluda, o que restou de uma pessoa que antes era muito má. Acreditam que este espírito ataca principalmente gente doente, fragilizada já que pode levar o seu espírito sem ela perceber, ficando só o corpo. Diante desta ameaça espiritual, o trabalho do Pajé é fundamental. As narrativas do Povo Arara de ontem e de hoje informam que o Pajé Cícero já enfrentou muitas vezes o Oraxexé e o retirou da aldeia. Por isso, é tão respeitado e considerado um Xamã forte.

É possível reconhecer a importância do trabalho do Pajé Cicero junto aos Arara tanto no cotidiano, quando é procurado para aconselhar ou indicar o uso de medicamentos tradicionais, quanto também nos momentos ritualísticos, dentre eles, a festa do Jacaré *Wayo*. Ali, naquele grande evento do Povo Arara, realizado anualmente geralmente no segundo semestre, ele representa um dos principais protagonistas e condutor da dança e das músicas, sendo acompanhado pelos demais, em um movimento coreográfico marcado pela batida do pé, enfeitada por uma bela tornozeleira sonora feita de casca seca de pequi e sementes de mulungu.

Portanto, a importância do pajé Cícero Arara para o povo é incomensurável. É a ele que ainda hoje, apesar de tantas influências externas, se recorre para estar perto das pessoas doentes. Ele é forte e se comunica com os espíritos. Conhece profundamente a religiosidade dos Arara, é um livro vivo dos conhecimentos profundos desse Povo. Seu jeito simples e humilde de viver expressam a guarda e a força do povo, neste jeito de ser Arara.

Professor Justo Nelson Araújo Escudero



Nelson Escudero - Ji-Paraná (2010)

A educação de Ji-Paraná amanheceu silenciosa no dia 15 de junho de 2016. Nelson Escudero havia partido. Com o intuito de reconhecer o trabalho formativo que alcançou mentes e corações na região central do estado de Rondônia, o IX Seminário de Educação (SED), sente-se honrado em homenagear a memória deste grande educador.

O Professor Escudero estudou na Universidade Mackenzie em São Paulo, onde se formou em Engenharia. Depois cursou Administração na Universidade Estadual de Londrina e graduação de Pedagogia pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras Cornélio Procópio (PR). Especializou-se em Psicopedagogia.

Casado com Dona Inês, era o pai de Nelson, Sandra e Marcos e avô amoroso de Nelsinho, Juliana, Lucas e Matheus.

Como docente da Universidade Federal de Rondônia, Nelson Escudero atuou no Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS) no Curso de Pedagogia ao longo de quase 20 anos. Esteve na chefia do Departamento e contribuiu efetivamente na ampliação do *Campus* de Ji-Paraná com a inclusão de novos cursos.

A frente do Departamento coordenou a equipe docente que possibilitou visibilidade nacional ao Curso de Pedagogia da UNIR - *Campus* de Ji-Paraná, quando esse ocupou a 8ª posição dentre os dez melhores cursos de Pedagogia no Brasil, divulgado na Revista Veja de (31 de março de 2004) com repercussão na imprensa local: "Curso de Pedagogia da UNIR/JP é nota 10", na Folha de Rondônia, neste mesmo período. Esta visibilidade rendeu uma Moção de Aplauso pela Câmara Municipal de Ji-Paraná no referido ano à Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Posteriormente, estes argumentos adicionados aos resultados de entrada e saída dos estudantes – na Pedagogia entravam 40 e ao final eram disponibilizados, para a sociedade, 44 profissionais, tendo em vista o acréscimo de 10% previsto no Regimento Geral, este índice tinha um peso decisivo no relatório anual de desempenho do *Campus* de Ji-Paraná.

Estes dados foram fundamentais na defesa que o Prof. Nelson empreendeu para assegurar a permanência do Curso de Pedagogia já que um conjunto de forças políticas na UNIR tinha um entendimento que este *Campus* deveria se dedicar única e exclusivamente para a área de exatas. O conceito "A" do Exame Nacional do Ensino Superior, antigo provão em 2003, "teve um gostinho de cala a boca" como dizia o Prof. Escudero e o curso de Pedagogia de Ji-Paraná não foi extinto.

Foi um dos fundadores do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) em 2005; do Seminário de Educação (SED) que por meio de seus Grupos de Pesquisa articula as Pedagogias no interior do estado anualmente em um encontro acadêmico-científico e abriu a primeira porta para os indígenas entrarem na Universidade Federal de Rondônia por meio da criação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

Mesmo após a aposentadoria não parou de trabalhar. Contribuiu significativamente no exercício da docência ministrando aulas no Departamento de Engenharia Ambiental (DEA), na participação ativa dos projetos do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), tendo um papel decisivo na organização da primeira turma do Curso de Especialização Docência na Educação Infantil (CEDEI), do município de Ji-Paraná, beneficiando docentes de creches e pré-escolas também dos municípios de Presidente Médici, Jaru, Ministro Andreazza, Alvorada e Nova União.

Mesmo enfermo, as visitas eram constantes em sua casa, como a da Professora Neide Pedrosa que veio de Minas Gerais exclusivamente para vê-lo e do professor indígena Zacarias Kaapiar Gavião que veio da aldeia Ikolen, da Terra Indígena Igarapé Lourdes para lhe dizer pessoalmente o quanto seu olhar e seu trabalho foram importantes para que os Povos Indígenas pudessem materializar o sonho de estudar na universidade.

Hoje o IX Seminário de Educação se ilumina. Apesar da saudade, a lembrança do Prof. Nelson Escudero permanece - seu sorriso e a generosidade se presentificam. A convivência com o latinoamericano alegre, esperançoso, respeitado como humanista, deixou grandes amizades e um número expressivo de estudantes que vivenciaram sua pedagogia de aposta incondicional no ser humano e na sua capacidade permanente de superar adversidades.

SUMÁRIO

GT 1 – Políticas Educacionais e Formação Docente
Planejamento de ensino: reflexão essencial para a formação do docente13
Joicilene de Souza Costa, Kellen Cristina Damasceno Nascimento, Alisson Lima Damião e Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Políticas Educacionais sob o olhar da psicologia: analisando as produções das pós-graduações na Região Norte17
Marcela Abiorana do Nascimento e Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Ações e espaços de participação social nas escolas municipais de Porto Velho
GT 3 – Educação Matemática e Ensino de Ciências
Marcadores de tempo do Povo Paiter: subsídios para o ensino diferenciado de matemática na escola da aldeia25
Mopidaor Suruí e Kécio Leite
A cosmologia Paiter Suruí para física contemporânea no ensino médio
Ensino de ciências e educação ambiental: foco no mosquito vetor da dengue35
Cristiano Santos Tamandaré, Silvana Ramiro da Silva e Samuel Wesley Leonço da Costa
A feira de ciências na visão dos bolsistas do subprojeto PIBID de Física em em Ji-Paraná/RO40 Marline de Souza Oliveira, Camila de Sousa Oliveira e Vanuza Oliveira Louback Gonsaga
GT 4 – Gênero e Identidade Sexuais Plurais
Cidadania e comunicação radiofônica para mulheres de Sindicatos de trabalhadores rurais de Rondônia53 Ellen Maria Isis Leite Morales e Evelyn Iris Leite Morales Conde
GT 5 – Educação das relações raciais e comunidades tradicionais
Reflexões sobre a pluralidade cultural em Ji-Paraná: povos ribeirinhos
GT 6 – Infância: Concepções, Formação e Prática Pedagógica
Responsabilidade na educação infantil: um ato para aprender
Silvana Ramiro da Silva, Cristiano Santos Tamandaré e Samuel Wesley Leonço da Costa
Educação Infantil no contexto escolar amazônico: o que revelam as concepções e práticas pedagógicas
de docentes indígenas e não indígenas?

Os cantinhos lúdicos como recurso pedagógico na prática do professor na Educação Infantil74 Dalila Maitê Rosa Sena
As possibilidades da leitura partilhada como motivadora para promoção de leitores motivados77 Gloraci Castro Pereira Albuquerque
Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: uma análise na perspetiva do RCNEI81 Luan Henrique Dutra
Do brincar ao desenvolver na Educação Infantil
GT 7 – Educação escolar indígena
Aldeia-Escola Zarup Wej: uma instituição pensada pelo Povo Zoró91 Fernando Xienepukuikap Zoró e Patrícia Dias
GT 8 – Educação e Linguagem na Amazônia
A variação na marcação de plural nos sintagmas nominais na fala de indígenas da etnia Migueleno (Txapakura)97
Cledaiane de Freitas Leite e Tatiane Pinaicobo Borges
Dicionarização e documentação da língua indígena Puruborá (Tronco Tupí)
Relato de experiência sobre a oficina "Plante: Consciência Ambiental"
GT 9 – TICs e Educação Inclusiva
Ensino de lógica de programação na escola: uma experiência com uma instituição de tempo integral da rede municipal de ensino de Ji- Paraná (RO)
Suzana Rocha de Souza, Thyago Bohrer Borges e Leiva Custódio Pereira
Formação continuada dos professores da rede pública Estadual de Ouro Preto do Oeste-RO: Utilização do linux educacional como ferramenta tecnológica para otimização das práticas pedagógicas
Sistemas de Informação (SI) como ferramenta de comunicação entre família e escola: o uso do aplicativo REMIND
Marlene da Silva Modesto Deguchi, Juliana Valin Campos e Graziella Pinetti Passoni
O uso da tecnologia da informação e comunicação na educação como fonte de informação125 Rejane Sales de Lima Paula, José Lucas Pedreira Bueno e Vanderleia Barbosa da Silva e
Mídias na Educação: o saber interdisciplinar na produção do jornal escolar

GT 10 – Currículo e Interculturalidade

Aspectos relevantes da educação e do currículo oculto na prática do profissional do Ensino Superior a Distância do munícipio de Ji Paraná-RO133
Maricelma Almeida Chaves, Regina Pinheiro Custodio e Helionai de Melo Rodrigues
Organização curricular da educação integral: um olhar para educação inclusiva137
Girlane Brito dos Santos, Ranieri Braga dos Santos e Carmen Tereza Velanga
GT 11 – Outras temáticas
O impasse entre compartilhamento e democracia da gestão escolar: um olhar sobre a realidade 142 Jaqueline Santos Pequeno da Silva, Alisson Lima Damião e Tácila Oliveira da Silva
Vinho de jabuticaba: processos de produção, características físico-químicas e uma proposta CTS para o
ensino da química orgânica
Análise da função de despesa educação nos municípios de rondônia com melhor índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal
Alexandre de Freitas Carneiro, Josias da Silva Nogueira e Sérgio Cândido de Gouveia Neto
Reflexões sobre o modelo e organização nos cursos de formação inicial no Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB em Nova Mamoré-RO
Quem são as crianças e adolescentes em situação de risco em Vilhena-RO?
Perspectivas de professoras e familiares sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no ensino fundamental
Juliana Seabra Laudares e Juracy Machado Pacífico
O reflexo do estágio curricular na formação do gestor em recursos humanos
Mecanismos de participação discente nos processos decisórios da Fundação Universidade Federal de Rondônia: um estudo normativo175
Débora Adriana de Paula Damasceno, Alessandra Lourdes Pereira e Jéferson Araújo Sodré
Diário manual versus diário eletrônico: os desafios da secretária escolar na EMEI Paraíso da Criança-Nova Mamoré/RO179
Sônia Celina de Paulo e Leidiane da Silva Ferreira
O ensino da física através do PIBID na Escola Estadual Marcos Bispo da Silva
Educação: interação social

GT 1 Políticas Educacionais e Formação Docente

Profa. Ma. Neidimar Gonzales (Coordenadora)

Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti Profa. Ma. Simone Scaramuzza



PLANEJAMENTO DE ENSINO: REFLEXÃO ESSENCIAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

por Joicilene de Souza Costa (UFAC)¹, Kellen Cristina Damasceno Nascimento (UFAC)², Alisson Lima Damião (UFAC)³ e Ademárcia Lopes de Oliveira Costa (UFAC)⁴

É possível vermos, que mesmo a pessoa que não tem muitos conhecimentos de técnicas científicas, mas convive com o senso comum, planeja suas decisões, faz escolhas no dia a dia, prioriza certas atitudes, pensa o que fará para alcançar um determinado objetivo, concluir uma atividade ou serviço. Nesse entendimento, o planejamento é feito principalmente quando vamos realizar atividades que estão inseridas em nosso cotidiano. Assim como no cotidiano externo à escola, o planejamento educacional requer cuidados, haja vista que faz parte de toda e qualquer instituição, empresa, organização grupal setores de trabalho e educação, constituindo dessa forma a racionalidade organizacional. Libâneo (2013) nos explica que a escola e seus envolvidos, mais especificamente professores e alunos estão

_

¹ Acadêmica do sétimo período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta no Município de Cruzeiro do Sul – Acre. E-mail: *jocilene.czs@hotmail.com*.

² Acadêmica do sétimo período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta no Município de Cruzeiro do Sul – Acre.

³ Acadêmico do sétimo período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta no Município de Cruzeiro do Sul – Acre. Bolsista PIBIC/UFAC. E-mail: aldczs@gmail.com

⁴ Profa. Dra. na Universidade Federal do Acre/UFAC. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (GEPPEAC) e do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPED). E-mail: *ademarciacosta@hotmail.com*.



inseridos em uma dinâmica de relações sociais, onde tudo que permeia e acontece na escola sofre influências econômicas, políticas e culturais. A escola não está alheia a seu contexto social, ela é agente ativo da sociedade. Isso nos leva a pensar que os componentes do ato de planejar (objetivos, conteúdos e métodos), estão envolvidos em implicações sociais, e seus significados são fortemente ligados a ações políticas. Neste enfoque, o ato de planejar não deve se restringir a preenchimento de formulários e documentos burocráticos, que servem para um controle administrativo. Esses componentes do ensino devem ser vistos como uma atividade consciente do profissional docente, sendo uma previsão de suas atividades desenvolvidas na sua prática. Assim, o planejamento de ensino, se configura como uma reflexão essencial nos cursos de formação docente e se insere nos instrumentos de trabalhos dos professores, como bem explica Tardif (2014), nos levando a refletir a cerca do uso dos instrumentos dos professores, que são em sua maioria confeccionados por eles mesmos e podem ser materiais ou imateriais. Libâneo (2013), define o planejamento como sendo um meio para programar as ações desenvolvidas pela atividade docente, sendo também um momento que abre espaço para a pesquisa, para reflexões e outras ações. Dentro do planejamento educacional, o autor acima mencionado nos diz que existem três níveis. Em primeiro lugar ele nos apresenta o planejamento da escola, que é aquele documento mais geral, que ligam as relações gerais da escola com o sistema; em segundo lugar, temos o planejamento de ensino, que nada mais é que a previsão dos objetivos do trabalho docente para um semestre ou documento mais elaborado; e, por fim, temos o planejamento de aula, que é a previsão do conteúdo para o desenvolvimento de uma aula. Portando, o ato de planejar requer habilidades para prever uma ação acertada e o planejamento requer um conhecimento da realidade das urgências e necessidades da escola. É o planejamento que determina e orienta todas as etapas do ato de planejar. Um planejamento educacional, precisa envolver alguns aspectos importantes como: abordagem racional e científica dos problemas, determinação dos objetivos, recursos e metas específicas a serem atingidas e em prazos definidos. Neste enfoque a presente produção tem como objetivo refletir sobre a importância do planejamento escolar, levando em conta os conceitos, as diferentes formas de se planejar e a necessidade do planejamento participativo na escola. Para tanto utilizamos a abordagem qualitativa na realização da pesquisa, que segundo Marconi e Lakatos (2011), é uma pesquisa que se preocupa com a análise de dados de forma que possibilita ao pesquisador uma interpretação da realidade dos participantes e dados obtidos na pesquisa. Como instrumento de coleta de



dados utilizou a observação não participante em uma sala de aula, e a entrevista semiestruturada com um professor de uma escola estadual de ensino fundamental do município de Cruzeiro do Sul - Acre. Segundo Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada tem um foco no assunto que criamos no roteiro de perguntas, completadas por outras questões inerentes ao momento da entrevista, fazendo surgir questões e informações de forma mais livre. Os resultados evidenciam o professor participante desse estudo, busca construir em seu planejamento uma aula para todos, levando os alunos a buscar pela transformação de informações e os conhecimentos em prazer do aprender. Mas, seu trabalho é afogado pelo cotidiano escolar, pelos afazeres e pelo cansaço. Sobre isso, Tardif (2014) nos fala a cerca dos dias e dos fins do trabalho docente, o autor nos alerta para as dificuldades da profissão docente se tratando do humor, onde as piadas são constantes, a ironia perpassa os diversos lugares frequentados por diversos grupos de pessoas e com o professor não é diferente. Observamos que o planejamento não está acontecendo como deveria, e a fala do participante evidencia que o mesmo atribui esse momento à sua correria diária, seu cansaço e sobrecarga de trabalho. Segundo Silva (2011. p. 02), "é necessário, portanto, cuidar do educador para que ele possa manter o equilíbrio, a lucidez e não desistir da luta". O planejamento educacional como um todo é de grande importância para que exista a obtenção de objetivos da escola, que permeiam aspectos culturais, sociais e cognitivos. Em nossa pesquisa constatamos que há uma visão limitada por parte do participante em relação a essa importância, mesmo que sua vontade seja atender as necessidades dos alunos, não há reflexão e não há pesquisa quanto às formas de planejar, quando Líbano (2013) nos fala a cerca do plano da escola que é um guia do planejamento do processo de ensino. Do planejamento Nacional, através dos Planos Curriculares Nacionais (PCNs), Do planejamento de unidade, desenvolvidos pelas secretárias. Então o professor tem diversas formas de planejar a sua aula, podendo seguir rotinas, permitidas pelas escolas e pesquisando, como ressalta Freire (1996) quando nos diz que ensinar exige pesquisa, atualização. Um professor ensina porque busca, se questiona e ao educar, educa a si próprio. O planejamento é isso, é buscar, querer mais e fazer da aula um momento de interação, de reflexão e melhoramento da prática a partir da ação de planejar.



Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, M. P. G. O. **A silenciosa doença do professor:** Burnout, ou o mal estar docente. Prêmio Inovação em Gestão Educacional. 2011.

TARDIF, M. Os trabalhos e os dias. In: _____. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB O OLHAR DA PSICOLOGIA: ANALISANDO AS PRODUÇÕES DAS PÓS-GRADUAÇÕES NA REGIÃO NORTE

por Marcela Abiorana do Nascimento (UNIR)¹ e Marli Lúcia Tonatto Zibetti (UNIR)²

Este resumo apresenta os resultados do estudo desenvolvido como Iniciação Científica (PIBIC)³ denominado "Psicologia e Políticas Educacionais: o estado do conhecimento em pesquisas desenvolvidas em programas de Pós-Graduação da Região Norte" que teve como objetivo geral: levantar e analisar teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação em Psicologia da Região Norte no período de 1996 a 2014 voltadas ao estudo das Políticas Educacionais, com o intuito de identificar as contribuições da área para essa temática. Os objetivos específicos foram: a) identificar teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação em Psicologia da Região Norte entre 1996 e 2014; b) identificar as Políticas Educacionais que têm sido foco das pesquisas nos referidos programas; c) analisar os aspectos das políticas que têm sido objeto de investigação; d) identificar a área de formação de autores e orientadores das teses e dissertações; e) identificar os referenciais teóricos que servem de base para a análise das políticas educacionais nos trabalhos selecionados.

A metodologia desse estudo é caracterizada como de levantamento bibliográfico, do tipo estado do conhecimento. Os conhecimentos científicos são construídos valorizando ora alguns aspectos teórico-metodológicos, ora outros e a pesquisa do tipo estado de conhecimento tem a importância de identificar quais conhecimentos têm sido construídos e

_

¹ Estudante de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: marcelaabiorana@gmail.com.

² Professora no departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: *marlizibetti@yahoo.com.br*.

³ Fonte de financiamento: CNPq.



quais lacunas essas construções têm deixado (ROMANOWSKI; ENS, 2006; SOARES; MACIEL, 2000). Os dados foram obtidos em levantamentos realizados nos repositórios de teses e dissertações disponíveis nas páginas dos próprios programas. A seleção e análise dos trabalhos foram realizadas por meio da leitura dos resumos e, quando necessário, outras partes dos trabalhos. As informações obtidas foram sistematizadas em tabelas Excel e posteriormente organizadas em categorias analíticas.

Os resultados indicam que a Região Norte conta com apenas cinco programas de pósgraduação, o que equivale a 5% do total brasileiro, sendo que três oferecem apenas mestrados e dois oferecem mestrado e doutorado perfazendo um total de sete cursos. A diferença regional no número de programas é discutida por Cirani, Campanario e Silva (2015) e Yamamoto, Costa e Pereira (2013) que afirmam que há uma forte desigualdade na distribuição regional dos programas de pós-graduação e essa assimetria está relacionada não apenas à educação e à ciência, mas principalmente às diferenças socioeconômicas de cada região.

Foram identificados 21 trabalhos que investigaram diferentes aspectos das políticas educacionais e nestes teoricamente predominaram referências à Psicologia Histórico-Cultural e à Psicologia Escolar Crítica, mas há outros autores que referenciam as pesquisas com grande dispersão de resultados.

Metodologicamente, todas as pesquisas foram desenvolvidas sob a abordagem qualitativa. Das 21 pesquisas encontradas, 13 foram produzidas como dissertação de mestrado no programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), ou seja, 62% das produções da Região Norte. Esta diferença na produção pode ser explicada pela existência de uma linha de pesquisa no programa voltada para a Psicologia Escolar e os processos educativos. Além disso, o programa de pós-graduação da UNIR manteve durante cinco anos (2010-2015) um Programa de Cooperação Acadêmica — Ação Novas Fronteiras (PROCAD — NF) envolvendo a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM), no qual um dos eixos da pesquisa estava relacionado ao levantamento das políticas de enfrentamento ao fracasso escolar. Por conseguinte, o desenvolvimento do PROCAD influenciou o número das produções regionais sobre a temática.

A categoria em que houve o maior número de pesquisas foi Políticas de Educação Inclusiva (oito produções), seguida de Políticas de melhoria da educação (quatro trabalhos). Mas também houve produções voltadas às políticas de formação de professores e psicólogos,



bem como políticas de atendimento à diversidade e políticas intersetoriais (saúde, educação e assistência social).

Souza (2011), ao analisar as políticas públicas afirma que é extremamente relevante a realização de pesquisas que busquem analisar os processos de elaboração e execução dessas políticas de maneira que contribuam mostrando as conquistas adquiridas e os desafios a serem superados. Nesse sentido, é importante que a Psicologia como área do saber que busca compreender a influência do meio social na subjetivação dos sujeitos e vice-versa se debruce com um compromisso social, ético e político no estudo dessas políticas. A Psicologia deve investigar as denúncias feitas por Gonçalves (2010) e Patto (2010) que demonstram que muito do que se faz no campo das políticas públicas e da Psicologia tem o viés naturalizante que serve para justificar as assimetrias sociais culpabilizando apenas os sujeitos pela condição de exclusão em que se encontram.

Não obstante, em regiões desfavorecidas socialmente, as pesquisas também podem mostrar os ganhos que essas políticas representam, pois a existência de políticas destinadas às parcelas da população historicamente desassistidas denotam conquistas da sociedade organizada e podem gerar resultados importantes na melhoria da qualidade de vida desses cidadãos.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Psicologia Escolar. Programas de Pós-Graduação.

Referências

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. A.; SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015.

GONÇALVES, M. G. G. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010. 134 p.

PATTO, M H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 189 p.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" e educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento. Brasília, MEC/INEP/COMPED, 2000.



SOUZA, M. P. R.. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B.. (Org.). **Políticas Públicas em Educação:** uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

YAMAMOTO, O. H., COSTA, A. L. PEREIRA, N. L. S. L. F. (2013). Notas para uma discussão da assimetria regional na pós-graduação: a Psicologia na região Nordeste. *Boletim da Anpepp*, 45, p. 03. Disponível em: http://www.anpepp.org.br/conteudo/view? ID_CONTEUDO=89>. Acesso em: 20 de jun. 2016.



AÇÕES E ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO VELHO

por Lílian Caroline Urnau (UNIR)¹, Ana Paula Farias Ferreira (UNIR)², Mayra Rodrigues Leite (UNIR)³ e Jéssica Fabrícia Silva Lima (UNIR)⁴

De acordo com o estabelecido no 14º artigo, da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), é essencial o cumprir uma gestão democrática nas instituições de ensino público, como se pode ver a seguir:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

 ${\rm I\,-\,participa}$ ção dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, $\rm s/n$).

Deste modo como afirmou Oliveira (2014, p.33), a participação na gestão da escola pode possibilitar "[...] melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos seus agentes". Isso porque, conhecendo melhor seus agentes – família, alunos, funcionários, professores –, é possível de maneira mais adequada fazer os ajustes necessários à instituição, mais semelhantemente à realidade da comunidade. Tal consideração é importante porque as decisões a respeito do funcionamento da escola

GT 01 - Políticas Educacionais e Formação Docente ISSN (online): 1983-5124

¹ Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: *lilian.urnau@unir.br*.

² Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: *paulinhafarias_14@hotmail.com*.

³ Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: mayra2008@hotmail.es.

⁴ Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: *jessicafabricia003@gmail.com*.



devem ser feitas de acordo com a comunidade na qual ela está inserida, e a participação dos diferentes segmentos possibilitaria que fossem conhecidas as necessidades da comunidade nas quais a escola pode tomar parte, o que não é de responsabilidade somente do gestor, mas de toda coletividade (SANTOS, 2011).

O presente texto é fruto dos resultados de um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado "Escola Pública e Espaço Local: enquadrando olhares, sentidos e relações", que objetiva compreender as relações estabelecidas entre escola e comunidade local. A pesquisa, financiada pelo CNPq, foi iniciada no ano de 2014, com previsão de conclusão no ano de 2017.

O estudo aqui relatado foi realizado por meio de um levantamento dos espaços e das ações construídas pelas escolas públicas municipais de Porto Velho-RO para a participação no cotidiano escolar, com atores dos diferentes segmentos escolares. Para a amostra, houve a colaboração de 17 escolas e o trabalho de campo foi realizado por meio da aplicação de um questionário, com dois representantes de cada segmento escolar na maioria das instituições, totalizando 152 pessoas participantes. O questionário foi constituído por 21 perguntas distribuídas em quatro eixos: espaços de participação; participação nas decisões; projeto político-pedagógico (PPP); e órgãos colegiados.

Os resultados evidenciaram que os colaboradores que mais demonstraram saber sobre o PPP das escolas foram os professores e membros do conselho escolar. Quanto aos pais (86%), alunos (95%) e funcionários (61%) houve um número significativo indicando não os conhecer. Sobre o conselho escolar, a maioria dos entrevistados de todos os segmentos afirmou sua existência e no quesito do processo de eleições para a escolha dos membros destes conselhos, predominaram as assertivas afirmativas advindas dos segmentos dos professores, funcionários e dos próprios membros do conselho. Entretanto, mais da metade dos pais e estudantes afirmaram ainda não terem ouvido falar de tais eleições.

No eixo da participação dos diferentes segmentos nas decisões escolares, os resultados demonstraram que os pais são convidados para as reuniões (69%), divididos entre "Poucos participam" (26%), "Muitos participam" (22%) e "Aproximadamente metade participa" (17%). Apenas 6% de todos os colaboradores da pesquisa afirmaram não haver reuniões na escola para decisões administrativas e pedagógicas. Os estudantes, seguidos dos funcionários, constituíram o estrato com restritas informações e possibilidades de participação. Verificou-se ainda, que 74% dos respondentes pontuaram que as instituições realizam bimestralmente reuniões para entregas de boletins.

Sobre a existência de outros órgãos colegiados, como da Associação de pais e professores (APP) e Grêmio estudantil, verificou-se, que todos os segmentos, em sua grande maioria, afirmaram não existir estes órgãos nas escolas.



Estes são alguns dos principais dados analisados, os quais permitem observar que embora a maioria dos participantes da pesquisa considerem suas escolas democráticas, há necessidade de maior atenção aos segmentos dos estudantes e funcionários, que detêm espaços mais limitados de participação nas decisões das unidades de ensino. Além disso, observa-se a necessidade de compreender outras dimensões relacionadas à participação social e suas interferências nas escolas.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 17 jul. 2016.

OLIVEIRA, I. A autonomia escolar e a percepção de seus atores na participação da gestão. **Revista Magistro**. v.9, n.1, p.26-48, 2014.

SANTOS, I. P. L. A gestão democrática da escola: as relações político-pedagógica do coletivo docente e seu gestor. Salvador, 2011. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado da Bahia**. Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia. Campus I. 2011.

GT 3 Educação Matemática e Ensino de Ciências

Prof. Dr. Kécio Leite (Coordenador)

Profa. Dra. Maria Cândida Müller Prof. Dra. Aparecida Augusta da Silva Profa. Ma. Carma Maria Martini Prof. Me. Jonatha Daniel dos Santos Prof. Dr. Orestes Zivieri Neto



MARCADORES DE TEMPO DO POVO PAITER: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DIFERENCIADO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA DA ALDEIA

por Mopidaor Suruí (EIISM)¹ e Kécio Leite (UNIR)²

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, como trabalho de conclusão de curso. Baseando-se teoricamente em referências da Etnomatemática, buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa: Quais são os conhecimentos tradicionais relacionados a marcadores de tempo do povo Paiter? Para responder esta questão, a pesquisa foi feita por meio de entrevistas com mais velhos da Aldeia Paiter, na Terra Indígena Sete de Setembro, em Rondônia. Os marcadores explicados pelos mais velhos são sobre sinais de quando morre parente mais próximo, sinais da chegada da época da seca ou do período da chuva, tempo do frio, época das frutas nativas, época da caça que está bem gorda, tempo de visita de um parente que vem de outra aldeia, entre outros marcadores que operam como calendário na organização da vida cotidiana do povo. Portanto a pesquisa focou formas próprias do povo Paiter medir e lidar com o tempo através de marcadores específicos. Como o povo está envolvido pela sociedade não indígena, é necessário ter conhecimento dos dois mundos, conhecimento indígena e não indígena. Assim, os resultados desta pesquisa poderão auxiliar na produção de material didático específico a ser utilizado em escolas das aldeias com a finalidade de fortalecer a cultura e a maneira tradicional de vida do povo Paiter.

Palavras-chave: Paiter. Etnomatemática. Marcadores de tempo.

-

¹ Escola Indígena Isidoro de Souza Meirelles. E-mail: mopidaorpaiter@gmail.com.

² Universidade Federal de Rondônia. E-mail: *kecioleite@unir.br*.



1. Introdução

Diferentes povos de distintos lugares e épocas desenvolveram formas próprias de lidar com a passagem do tempo, com a finalidade de organizar suas atividades cotidianas. Os sistemas de medida de tempo foram organizados na forma de calendários, a partir de diferentes marcadores, conhecidos como marcadores de tempo. Como sistemas de medida, os conhecimentos relativos a marcadores de tempo envolvem contagens, comparações, estimativas de quantidade, sendo portanto de natureza matemática. Mais especificamente, tais conhecimentos compõem diferentes etnomatemáticas (D'AMBROSIO, 2011), dependendo da cultura que lhes deram origem.

Atualmente nas escolas indígenas as crianças estão aprendendo sistemas de medida da matemática escolar. Entre esses conhecimentos está sendo ensinado para elas como é o sistema de medida de tempo da sociedade não indígena, as unidades de medida de tempo, os instrumentos de medida, os cálculos da contagem da passagem do tempo. Mas não é ensinado de forma abrangente como era o modo tradicional dos povos indígenas se organizar no tempo, que não tinha a mesma forma de explicação porque envolvia diferentes fenômenos da natureza como comportamentos de animais, plantas, cantos de pássaros e outros sinais com diferentes significados.

Nesse sentido, este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, como trabalhode conclusão de curso, tendo como objetivo identificar marcadores de tempo utilizados pelo povo Paiter para organizar suas atividades cotidianas, principalmente na época anterior ao contato com a sociedade não indígena e do uso do calendário ocidental como forma de medir o tempo.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa e baseou-se teoricamente em referências da etnomatemática. Para produção de dados, foram entrevistadas três pessoas mais velhas da aldeia Paiter, da Terra Indígena Sete de Setembro, situada no município de Cacoal, Rondônia.

2. Marcadores de tempo indígenas: a perspectiva da etnomatemática

Conforme D'Ambrosio (2011),a etnomatemática procura entender os saberes e fazeres matemáticos ao longo da história de toda a humanidade, contextualizados em diferentes culturas, grupos, comunidades e povos. Nesse sentido, considera-se que há saberes matemáticos no cotidiano de todos os povos, sendo que "não há, porém, uma só matemática;



há muitas matemáticas" (D'AMBROSIO, 2011, p. 16). Esta multiplicidade de saberes se explica pela diversidade de culturas produzidas pela humanidade em diferentes espaços, contextos e realidades históricas.

Assim, os saberes e fazeres matemáticos produzidos ao longo da história da humanidade se diferenciam em relação a cada povo que os produziram. Conforme D'Ambrosio (2011), dentre as diferentes formas de fazer e de saber, algumas privilegiam comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar ou inferir. Então são diferentes formas de conhecimento matemático, baseadas em diferentes lógicas e visões de mundo.

Quando povos tradicionais pesquisam e estudam os conhecimentos dentro de suas comunidades, vão identificando suas próprias formas de medida tradicional (FERNANDES, 2009). No caso dos povos indígenas, as medidas estão presentes no artesanato, como por exemplo, balaio, cesto, panela de barro, e na organização do espaço e do tempo para realização de atividades cotidianas.

Podemos afirmar, conforme Costa, Souza Filho e Echeverri (2012, p. 69) que, "ao longo dos séculos, os sistemas usados para medir as coisas foram evoluindo, criando padrões e até sendo oficializados". Então, atualmente pode-se dizer que existem sistemas de medida "oficiais", ensinados na escola, e outros modos de realizar medidas que ainda não foram oficializados pela sociedade envolvente.

No caso da medida do tempo, existem marcadores que servem para ajudar cada povo indígena a prever algum acontecimento natural, social ou espiritual, algo que vai acontecer no futuro ou em algum momento exato, que pode ser breve ou demorado. Os marcadores auxiliam a saber o momento certo de caçar, de pescar, de plantar, de fazer festa.

Todos esses conhecimentos compõem os calendários tradicionais de cada povo, sendo que em cada caso a definição de marcadores de tempo ao longo da história consistiu numa ação difícil e complexa. Conforme Severino Filho e Januário (2011, p. 41), na construção de calendários "os marcadores de tempo que melhor os traduzissem consistiram numa tarefa não muito fácil". Por sua vez, D'Ambrosio (2011) ressalta que a construção de calendários, isto é, a contagem e registro do tempo, é um exemplo de etnomatemática. Assim, ensinar esses conhecimentos nas escolas indígenas é importante para contribuir com a manutenção da diversidade de pensamento, de explicação dos fenômenos da natureza e de diferentes concepções de mundo dos povos que compõem a humanidade.



3. Marcadores de tempo do povo Paiter

Como resultados da pesquisa sobre marcadores de tempo do povo Paiter, foram identificados vinte e três marcadores de tempo envolvendo animais, plantas, insetos e fenômenos da natureza. O povo Paiter orienta suas atividades cotidianas a partir de vários marcadores de tempo. Esses marcadores são fenômenos relacionados a animais, insetos, plantas, astros celestes, canto de pássaros, besouros, rugido de macaco, canto de sapo, como também pelo comportamento de seres invertebrados como escorpião, aranha e outros insetos como besouro, grilo e cigarrinha. A seguir são apresentados alguns dos marcadores identificados na pesquisa.

Árvore de paineira e ipê: A floração da árvore paineira (aborah) e ipê (lappeh) indica a chegada do inverno, tempo do frio. A partir desse momento o povo sabe que se está no meio do ano. Nessa época o tempo fica bem calmo e triste, porque é épocadas folhas das árvores ficarem secas. Por sua vez o rio fica bem raso e dá para ver os peixes nadando no rio. É tempo de bater timbó nos igarapés e de começar a fazer a roça.

Chuva: Quando a primeira chuva (loy) forte cai, depois da época da seca, é um sinal de que já está no tempo certo de plantar os produtos da roça. Assim, na primeira chuvada, as pessoas da comunidade se comunicam uns aos outros para plantar os seus alimentos típicos na roça, como por exemplo: cará (soah), batata doce (wa tĩ g̃ah), inhame, milho (meeg), mandioca (mõy), amendoim (makap) e outros.

Grilo: Quando o grilo (masiriĝay) canta sem parar é um sinal de que o rio está baixando cada vez mais e mais. É época boa para bater cipó. Nesse tempo todos os animais terrestres ficam bem mais próximo do rio. Também é o momento de botar fogo na roça.

Cigarra: Quando a cigarrinha canta até deixar sua casca colada no galho seco da árvore, sabe-se que está se aproximando o tempo da chuva.

Besouro: O canto do besouro (soa kaboah) é marcador do tempo de que está chegando a época do verão. Sendo assim a comunidade sai à procura de escolher uma área de terreno onde vai fazer a derrubada da roça.

4. Considerações finais

Os marcadores de tempo identificados na pesquisa demonstram que o povo Paiter possui uma forma particular de ver e se relacionar com o mundo, a partir de uma noção de



tempo diferente da que predomina no mundo ocidental. Afinal, no ocidente o tempo costuma ser medido em horas, minutos, com base em uma outra lógica.

O resultado dessa pesquisa poderá ser utilizado para produção de materiais específicos para a escola na aldeia, valorizando conhecimentos tradicionais do povo. Isso é importante porque os mais velhos e sabedores de conhecimentos tradicionais do povo estão falecendo e é importante transmitir conhecimentos para as novas gerações.

Referências

COSTA, L. F. M.; SOUZA FILHO, E. B.; ECHEVERRI, J. A. Educação Matemática e Cultura Amazônica: fragmentos possíveis. Belém: Editora Açaí, 2012.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERNANDES, R. F. **Kyikatêjê:** conhecimentos matemáticos. Belém, 2009.

SEVERINO FILHO, J.; JANUÁRIO, E. Os marcadores de tempo indígenas e a etnomatemática: a pluralidade epistemológica da ciência. **Zetetiké**, v. 19, n. 35, jan./jun. 2011.



A COSMOLOGIA PAITER SURUÍ PARA FÍSICA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO

por Kássia Priscilla Gonçalves de Almeida (UNIR)¹

Resumo: Desde o princípio os povos indígenas tentam explicar a origem do universo. Afinal, de onde viemos e como tudo surgiu? Com a evolução humana, as pesquisas e o conhecimento científico têm promovido grandes descobertas e diversas explicações para a criação do universo. Desse modo, organizações sociais e culturais são marcadas por rituais e mitos que elaboram outros saberes que ajudam a explicar tal processo em outra perspectiva. Estudos acadêmicos com os povos indígenas demonstrando a importância desses conhecimentos tanto para as comunidades indígenas envolvidas quanto para os não indígenas. São saberes empíricos de grande importância na elaboração de conhecimentos sobre a identidade cultural de vários povos. Espera-se que a identificação dos saberes cosmológicos do Povo Paiter Suruí contribua com novas teorias sobre os fenômenos físicos da natureza que ajudem a promover novos conhecimentos para o ensino de Física no Ensino Médio na contemporaneidade. Neste rumo a priori identificamos que o Povo Paiter Suruí tem uma diversidade de saberes cosmológicos e astronômicos sobre à criação e origem do universo que serão fundamentais para o ensino da Física contemporânea.

Palavras-chave: Ensino de Física. Cosmologia e astronomia. Comunidade indígena.

_

¹ Universidade Federal de Rondônia. E-mail: kassia.unir@gmail.com.



1. Introdução

Em cada povo, civilização ou cultura, pode-se observar que existe uma explicação diferente sobre a origem cosmológica do universo. Neste estudo pretende-se identificar o conceito de criação do universo praticado pelo Povo Paiter Suruí, residente em comunidades localizadas ao norte do município de Cacoal, Estado de Rondônia, onde a pesquisa será desenvolvida durante as atividades do Mestrado Nacional Profissional em ensino de física (MNPEF-UNIR- Ji-Paraná).

Diante das leituras sobre o tema cosmologia indígena, verificou-se que existe a necessidade de pesquisar esses saberes nas comunidades indígenas, pois se percebe que tais conhecimentos vêm se perdendo ou deixando de ser ensinados às futuras gerações.

Busca-se, a partir da identidade cultural do Povo Paiter Suruí, conhecer a representação de mundo com base na concepção de mundo deles, abrangendo costumes e crenças sobre o surgimento do mundo. E, dessa forma, explicar o surgimento cosmológico segundo a sua concepção, abordando conhecimentos empíricos referentes à compreensão dos movimentos dos planetas e qual importância que a leitura dos movimentos destes tem na sua cultura. "O conjunto de símbolos forma cultura" (JUNQUEIRA, 2008, p. 14).

A compreensão do mundo pelos indígenas é realizada pela construção de valores ancestrais na representação e presentificação cosmogônica. Eles representam o mundo de diversas formas: é mostrado por meio das danças, dos cânticos, das pinturas corporais, dos ritos e dos mitos. (MELO; LOPES, s.a., p. 61)

Nessa perspectiva, evidenciada pelas autoras, a pesquisa irá detalhar os valores ancestrais com o intuito de esclarecer a criação do universo para o povo Suruí e fazer então uma comparação com a ideia de ciência cosmológica, bem como demonstrar seus conhecimentos empíricos de estrutura do universo.

As comunidades indígenas vêm passando por gradativos processos de transformação, cada indivíduo estabelecido em um meio passa pela elaboração de conhecimentos, de modo que esses venham a esclarecer perguntas pertinentes no meio em que estão inseridos. Podemos esclarecer de modo mais perspicaz o nosso futuro observando o passado; sem nossa história não conseguimos compreender o presente. Com isso buscaremos pesquisar a cosmologia paiter e as possibilidades da sua inclusão no ensino de ciências.



As sociedades estão em constante transformação e essas transformações podem ser observadas a partir de observações de suas histórias. Cohn (2001) nos mostra que as transformações culturais deixam de ser um fantasma para os nativos, pois a partir do momento em que esses nativos estão inseridos em outras culturas as transformações só são observadas quando passamos a observar o passado.

Com base em verificações preliminares, identificou-se a necessidade de se pesquisar e registrar esses conhecimentos antes que eles sejam esquecidos. Com isso, pretende-se registrá-los tanto para os membros da comunidade indígena como para os não indígenas, considerando que são fundamentais para os professores do ensino de Física em escolas das aldeias e de fora delas. Afinal, são temas que fazem parte da comunidade indígena e nem todos têm acesso a esses saberes.

A partir dessas constatações, verificamos a necessidade de se aplicar esses conhecimentos em sala de aula, nas comunidades Suruí, pois isso faz parte da realidade do aluno e do professor, tornando assim mais fácil o aprendizado do aluno e preservando a sua cultura.

2. Metodologia

A pesquisa será realizada por meio de entrevistas com membros do povo Suruí, possibilitando aos sujeitos colaboradores exporem suas ideias; ressalta-se que os colaboradores são sujeitos protagonistas na pesquisa. Haverá também um esboço de desenhos de como leem o universo e de que maneira o universo interfere na sua comunidade.

A etnografia como atividade de campo envolve penetrar em outra forma de vida, capturar a riqueza de mundos culturais locais e, acima de tudo, obter o ponto de vista dos nativos. Alguns métodos que podem ser empregados com esses objetivos são: entrevistas em profundidade, encontros gravados, investigação de registros e observação participativa. (SANTOS, 2008, p. 8)

A interpretação e a análise dos dados serão realizadas por meio de desenhos que subsidiarão o estudo com base nas narrativas dos próprios indígenas. Neste sentido, o conceito cosmológico narrado pelos colaboradores ganhará forma textual para análise e interpretação.



A metodologia da pesquisa partirá dos pressupostos de pesquisa empírica e etnográfica, e a partir dela faremos uma exposição da interpretação de características de uma população ou fenômenos e a atribuição de significados.

3. Resultados esperados

Elaboração de um caderno pedagógico no estilo de histórias em quadrinhos "comic book" para o desenvolvimento de novas técnicas e recursos que auxiliem no ensino de Física para a comunidade indígena e não indígena visando contribuir para uma compreensão adequada das mudanças que esses conhecimentos podem provocar no ensino da Física na contemporaneidade. Acredita-se que a produção deste caderno pode ajudar nos processos de ensino-aprendizagem da Física Cosmológica e Astronômica com base no pensamento indígena dos Paiter Suruí.

Utilizando-se da ferramenta básica que é a elaboração dos desenhos, demonstraremos algumas adequações curriculares (conteúdos, metodologias de ensino e avaliação) que devem ser executadas como estratégia e critérios de atuação docente, mantendo o currículo escolar já existente.

Com base nesses pressupostos, a produção de um caderno pedagógico com uma sequência didática de imagens e textos contendo atividades de ensino-aprendizagem voltados ao ensino de cosmologia e astronomia poderá contribuir sobremaneira para o ensino inovador de Física no Ensino Médio.

4. Considerações finais

Que a aprendizagem venha a valorizar as situações reais dos alunos da comunidade, buscando entender mais sobre sua realidade, e que conhecimentos sobre sua comunidade não venham a ser perdidos ou deixados de lado, que a valorização cultural permaneça.

Que diálogos como este sobre a cosmologia indígena Suruí venha contribuir com a comunidade envolvida, trazendo novas abordagens no âmbito da educação escolar indígena Suruí.

Referências

COHN, Clarice.Culturas em transformação os índios e a civilização. **Perspect.**, São Paulo, v.15, n.2., São Paulo, abr./jun., 2001.



JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia indígena: uma nova introdução.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

MELO, Kelli Carvalho; LOPES, Marina Silveira. Mapimaí: vivência e experiência do povo Paiter Suruí para a compreensão de sua cosmogonia. **Revista de Ciber Teologia**.

SANTOS, Heloisa Mônaco dos. Etnografia em Estudos Organizacionais: Qual Etnografia? In: Encontro da ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.



ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: FOCO NO MOSQUITO VETOR DA DENGUE

por Cristiano Santos Tamandaré (EMEIFJP)¹, Silvana Ramiro da Silva (EMEIFJP)² e Samuel Wesley Leonço da Costa (EMEIFJP)³

Resumo: Esse artigo é resultado de um projeto de extensão intitulado "Todos Contra a Dengue", desenvolvido no distrito de Bom sucesso, no município de Seringueiras, realizado pela Escola José do Patrocínio em março de 2016, com apoio da equipe pedagógica da escola, uma professora e agentes comunitários de saúde da região. Diante de vários casos de suspeita de dengue ocorridos na comunidade surgiu-se a necessidade de desenvolver trabalhos frente a unidade escolar do local e comunidade do entorno, com o objetivo de levar ao conhecimento da população sobre a doença, contaminação, sintomas, prevenções de como detectar e eliminar os focos de criação do mosquito vetor e orientar sobre os cuidados e importância de evitar objetos que possam atuar como criadores da larva do mosquito vetor da dengue. O trabalho foi realizado com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, envolvendo comunidade do entorno da escola, sendo dividido em duas partes: a primeira foi a apresentação do projeto de extensão aos alunos e execução de atividades voltadas aos cuidados do vetor

1

¹ Biólogo, licenciado e bacharelado na FACIMED em 2013, pós-graduando (*Latu senso*) em Ensino de Ciências e Biologia pela Claretiano, professor da educação básica do Município de Seringueiras/RO. Prefeitura Municipal de Seringueiras (E.M.E.I.F. José do Patrocínio). E-mail: *kellvymm@hotmail.com*.

² Pedagoga, pós-graduanda em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar com ênfase em Psicologia pela Faculdade Santo André, professora da educação básica no município de Seringueiras/RO. Prefeitura Municipal de Seringueiras (E.M.E.I.F. José do Patrocínio). E-mail: *silvanaramiro394@hotmail.com*.

³ Biólogo, licenciado e bacharelado na FACIMED em 2012, pós-graduando em Didática do Ensino Superior e EAD pela FAEL, colaborador voluntario do Programa Mais Educação no Município de Seringueiras/RO. Prefeitura Municipal de Seringueiras (E.M.E.I.F. José do Patrocínio). E-mail: *samuel_weslley@hotmail.com*.



da dengue, seu ciclo de vida, contaminação; a segunda foi desenvolvida apenas com as turma do 8° e 9° ano, onde foi realizado visitas as residências do distrito para orientações e recomendações aos moradores sobre os cuidados com esse vetor. Foi também, onde autorizado, realizado a limpeza do quintal, eliminando os focos de desenvolvimento do vetor da dengue. Os resultados foram satisfatórios visto que, os alunos empenharam nas atividades propostas e levaram os conhecimentos adquiridos a comunidade através das vistorias e orientações.

Palavras-chave: Dengue. Educação ambiental. Conhecimento.

1. Introdução

A dengue é uma patologia causada por um vírus que ocorre nos trópicos, sendo transmitida apenas pela fêmea do mosquito da espécie *Aedes aegypti* que, ao se alimentarem de sangue humano para suprir as necessidades proteicas da oviposição, infectam-se picando indivíduos virêmicos, e assim, infectam indivíduos sadios quando fazem novo repasto sanguíneo (VERONESI & FOCACIA, 1996). Segundo Seabra & Mendonça (2011), a proliferação do vetor causador dessa patologia se deve principalmente a problemas urbanos, tais como: armazenamento de água em recipientes inadequados, falta de fiscalização apropriada em estabelecimentos e residências que armazenam pneus, vasos de plantas, assim como nos depósitos de lixo.

O estado de Rondônia, localizado na região norte, possui 2/3 de seu território coberto pela Floresta Amazônica que, atualmente, encontra-se em plena expansão agrícola, uma condição que favorece a proliferação dos vetores e o aparecimento de casos dessa patologia. Além disso, o Estado faz fronteira com a Bolívia e abriga a principal ligação do Acre com o restante do país, a BR 364, e assim Rondônia ocupa posição de destaque na propagação de arbovírus (HENRIQUES, 2008).

A educação Ambiental é considerada um processo permanente pelo qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver problemas ambientais presentes e futuros. (DIAS, 2004, p.148)

A Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) estabelece que a Educação Ambiental (EA) deve ser oferecida em todos os níveis de ensino e em programas específicos



direcionados à comunidade visando à preparação de todos os cidadãos para uma efetiva participação na defesa do meio Ambiente (DE DIREITO AMBIENTAL, 2008 p. 795). Conforme De Direito Ambiental (2008, p.10), vê-se a promoção da saúde como um processo de educação permanente de todos os envolvidos para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo maior participação no controle deste processo, promover a saúde bem como promover a EA para que seja destinada uma visão maior da importância de um meio ambiente mais equilibrado e ecologicamente correto para a sociedade.

Segundo De Souza Pinto *et al.* (2013) é necessário que as ações para o controle da dengue garantam a participação efetiva de cada morador de uma população na eliminação de criadouros já existentes ou de possíveis locais para reprodução do mosquito.

Diante de vários casos de suspeita de dengue ocorridos na comunidade surgiu-se a necessidade de desenvolver trabalhos frente a unidade escolar do local e comunidade do entorno, com o objetivo de levar ao conhecimento da população sobre a doença, contaminação, sintomas, prevenções de como detectar e eliminar os focos de criação do mosquito vetor e orientar sobre os cuidados e importância de evitar objetos que possam atuar como criadores da larva do mosquito vetor da dengue.

2. Metodologia

O trabalho teve uma abordagem metodológica qualitativa, a partir do desenvolvimento do projeto de extensão. Esta abordagem considera a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que os atores atribuem às ações no meio em que vivem e que se relacionam, considerando os vínculos indissociáveis das ações particulares com contexto social em que estes se dão (CHIZOTTI, 2003; MINAYO *et al.*, 2005; SHIMADA & TERAN, 2014). O trabalho foi realizado no município de Seringueiras-RO, distrito Bom Sucesso, escola José do patrocínio com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo dividido em duas partes:

A primeira teve duração de 12 horas realizadas nos dias 10 e 17 de março, onde 4 horas foi a apresentação do projeto a todos os alunos, sendo duas horas com as turmas do 6° e 7° ano no período matutino, e outras 2 horas com 8° e 9° no período vespertino. Após a apresentação do projeto em sala de aula, agora com turmas individuais, as 8 horas faltantes, foi apresentado e discutido o ciclo de vida do mosquito vetor, a contaminação, os sintomas, a profilaxia e tratamento e também trabalhado a produção textual, cartazes, desenhos voltados a



conscientização e práticas que devemos evitar para o desenvolvimento do mosquito transmissor da dengue e adotar ações no cotidiano familiar e na comunidade para diminuir os focos onde esses mosquitos podem desenvolver-se;

A segunda parte foi desenvolvido pelos alunos do 8° e 9° ano no dia 24 de março de 2016, na coordenação do professor responsável pelo projeto e auxílio de uma equipe pedagógica (professora e diretor) e agentes comunitários de saúde, onde foram feitos uma visita nas residências e com a autorização, feito a vistoria dos focos do mosquito e a orientação aos moradores do distrito.

3. Resultados preliminares

Os alunos desenvolveram todas as atividades mostrando que de fato são agentes transformadores. Desenhos, frases, textos foram produzidos e exposto a comunidade escolar e visitantes da escola. Até aqueles alunos que se mostram indisciplinados, não querendo executar as atividades, diante da realização do projeto, mostrou-se participante ativo, em busca de uma resposta a solucionar um problema, pois na apresentação do projeto ficou claro que eles iriam propor medidas para solucionar esse problema.

A possibilidade de mudança desse quadro é através de atividades e práticas desenvolvidas na escola, onde a criança e adolescente através de aulas expositivas fizeram produção textual, desenhos, frases que possibilita a aquisição e aprimoramento do conhecimento científico e alguns até sugeriram atividades e práticas que ajudam no controle do mosquito vetor da dengue. Também atuam levando o conhecimento que muitas vezes já faz parte da vida dos familiares, porém agora, a criança e adolescente irá agir como mediador e policiador da ação errada que por ventura a família, vizinho, colegas venham a cometer. Isso possibilita promover a mudança de hábito e de comportamento, contribuindo nas ações e decisões que diminuam os focos de dengue. Diante da realização das atividades propostas pelo projeto, pode-se concluir que as atividades desenvolvidas obtiveram respostas esperada, tanto pelos alunos na aquisição do conhecimento como nas práticas propostas por eles para orientação da comunidade para evitar a proliferação do mosquito vetor da dengue e consequentemente, na prevenção da contaminação da comunidade.

Nas visitas as residências do distrito, os alunos vistoriaram as residências que autorizaram a visita (apenas uma residência no distrito não permitiu a visita dos alunos e vistoria no quintal), orientando os moradores: sobre os riscos de manter objetos onde o



mosquito pudesse se desenvolver e como prevenir; sobre a contaminação; sobre os sintomas, importância de procurar orientação médica e evitar a automedicação; alertando também as gestantes sobre os riscos ao vírus da Zika. Todos os focos encontrados foram destruídos e em casos de objetos que tinham valor e que os moradores não queriam se desfazer, foi feito pelo aluno a orientação e o pedido de atenção quanto ao armazenamento de água, local de oviposição dos ovos e desenvolvimento das larvas do mosquito *Aedes aegypti*.

Referências

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

BRASIL, **Coletânea de Legislação de Direito Ambiental**. Constituição Federal/organização Odete Medauar.—7. ed. ver., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

DE SOUZA PINTO, Poliana; DE OLIVEIRA PINTO, Fernanda; DUARTE, Shaytner Campos. A Dengue e sua relação com Educação Ambiental no município de Quissamã/RJ, **Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos** – Campos dos Goytacazes-RJ, Volume 8 - Número 1 – p. 14-18, Maio de 2013.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental, Princípios e Práticas**, 9ª ed., São Paulo: Gaia Brasil. 2004, p. 551.

HENRIQUES, Dyana Alves. Caracterização molecular de arbovírus isolados da fauna diptera nematocera do Estado de Rondônia (Amazônia ocidental brasileira). 2008. 128 f. Tese de Doutorado. Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. 244 pp.

SEABRA, Giovanni; MENDONÇA, Ivo Thadeu Lira (org.). **Educação ambiental: Responsabilidade para a conservação da sociobiodiversidade**. João Pessoa-PB, Editora Universitária da UFPB, Pernambuco, 2011.

SHIMADA, Marly Satimi; TERÁN, Augusto Fachín. **O ensino de ciências em espaços educativos usando o tema da dengue**, Sinect, 2014. Disponível em http://sinect.com.br/anais2014/anais2014/artigos/ensino-de-ciencias/01410113805.pdf . Acesso dia 20 fev 2016

VERONESI, Ricardo; FOCACCIA, Roberto. Tratado de infectologia. 2ª ed. São Paulo-SP: Atheneu, 1996.



A FEIRA DE CIÊNCIAS NA VISÃO DOS BOLSISTAS DO SUBPROJETO PIBID DE FÍSICA EM JI-PARANÁ/RO

por Marline de Souza Oliveira (UNIR)¹, Camila de Sousa Oliveira (UNIR)² e Vanuza Oliveira Louback Gonsaga (UNIR)³

Resumo: As feiras de ciências são eventos de grande importância que despertam a curiosidade do aluno apurando seu senso investigativo desafiando-o a encontrar respostas para determinados problemas e fazendo-o adquirir um saber científico. Neste trabalho serão analisadas as opiniões dos bolsistas sobre uma feira de ciências realizada na cidade de Ji-Paraná. Para isto foi aplicado um questionário para os bolsistas a fim de avaliar os pontos positivos e negativos da feira e verificar quais foram as dificuldades dos alunos durante a organização e preparação da feira segundo a visão dos bolsistas. Como resultado verificou-se que grande parte dos bolsistas gostaram de participar da feira. Os principais pontos negativos foram a precariedade de funcionamento de alguns experimentos, a falta de união de alguns alunos e a dificuldade de montagem de alguns experimentos. Já os pontos positivos foram o interesse dos alunos, a persistência de alguns, o trabalho em equipe e principalmente o aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Feira de Ciências. Bolsistas. PIBID.

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Física na Fundação Universidade Federal de Rondônia — Unir. E-mail: *marlinesoliveira@gmail.com*.

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Física na Fundação Universidade Federal de Rondônia — Unir. E-mail: *kamilasouza oliveira@hotmail.com*.

³ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Física na Fundação Universidade Federal de Rondônia – Unir. E-mail: *vanuzalouback@hotmail.com.br*.



1. Introdução

As feiras de ciências têm como principal objetivo fazer uma integração entre alunos e professores juntos com a escola e a comunidade. Além disso, é um evento que desperta a curiosidade do aluno e ao mesmo tempo, o motiva a buscar resultados despertando seu senso investigativo. Com a realização de uma feira de ciências o aluno se vê desafiado a realizar uma tarefa, desta forma, ele se esforça para resolver os problemas que encontra pela frente. Assim o aluno passa a ter novos posicionamentos em relação aos experimentos e adquire um saber científico significativo. O objetivo deste trabalho é analisar a visão dos bolsistas do subprojeto PIBID de física de Ji-Paraná em relação a uma das feiras de ciências realizada em uma escola da cidade de Ji-Paraná.

2. Referencial teórico

Observa-se constantemente nas escolas que o ensino de ciências vem enfrentando grandes desafios em relação ao ensino-aprendizagem. É notável ver a dificuldade do professor em transmitir seu conhecimento aos alunos e como a teoria está se afastando gradativamente da prática. Este é um assunto que deve ser levado em conta quando tratado da formação do professor. O aprendizado em ciências não se dá somente em sala de aula com aplicação teórica, é necessário que o educador promova uma maior interação do conteúdo ensinado com atividades do cotidiano para que o aluno possa absorver realmente de forma significativa.

As feiras de ciências são instrumentos de grande importância sendo grande aliadas no combate deste problema. Estes eventos já fazem parte do cronograma de muitas escolas com o intuito de contribuir e despertar um maior interesse pela ciência e tecnologia tanto do aluno, quanto da sociedade. No Brasil, segundo Mancuso, as primeiras feiras de ciências surgiram na década de 60 e se caracterizavam por apresentarem trabalhos resultantes de experiências feitas em aula ou montagem de aparelhos utilizados com fins demonstrativos. Ele afirma que ao iniciarem no Brasil, as primeiras Feiras Escolares ajudaram a familiarizar os alunos e a comunidade escolar com os materiais existentes nos laboratórios, antes quase inacessíveis e inexistentes, pois até então não eram conhecidos na prática pedagógica. (MANCUSO, 2000).

Conforme Neves e Gonçalves apud Silva, Mendonça e Silveira:

As feiras de ciência no Brasil e no exterior têm demonstrado, cada vez mais, serem alternativas importantes para incentivar e estimular estudantes e professores na busca de novos conhecimentos, oferecendo-se como espaço



significativo para a iniciação científica. (NEVES e GONÇALVES, 2009 apud SILVA; MENDONÇA e SILVEIRA, 2013, p.1).

Para Pereira os objetivos da realização de feiras de ciências vão além da criticada ênfase na formação de pequenos cientistas, ele afirma que estes eventos são capazes de fazer com que o aluno por meio de trabalhos próprios envolva-se em uma investigação científica, fornecendo um conjunto de experiências interdisciplinares, complementando o ensino-formal. (PEREIRA, 2000, apud CORSINI e ARAÚJO, 2008).

Toda a sociedade está envolvida no processo de aprendizado e é através das feiras de ciências que há grande oportunidade para a interação entre escola e a sociedade. As feiras de ciências permitem aos alunos exporem seus trabalhos para toda comunidade e possibilita uma troca de informações que auxiliam na construção de uma educação científica na escola de ensino básico.

Ainda sobre o assunto Moura apud Silva, Mendonça e Silveira afirma que: "É nas feiras de ciências que os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades importantes decorrentes da conjunção entre duas dimensões básicas do conhecimento: a teoria e a experimentação junto ao fenômeno real da natureza." (MOURA, apud SILVA, MENDONÇA e SILVEIRA, 2013, p.1)

Segundo Pereira apud Corsini e Araújo as feiras de ciências têm como objetivos e possibilidades de:

[...] incentivar a atividade científica; favorecimento da realização de ações interdisciplinares; estimular o planejamento e execução de projetos; estimular o aluno na busca e elaboração de conclusões a partir de resultados obtidos por experimentação; desenvolver a capacidade do aluno na elaboração de critérios para compreensão de fenômenos ou fatos, pertinentes a qualquer tipo, quer cotidiano, empírico ou científico; proporcionar aos alunos expositores uma experiência significativa no campo sócio científico de difusão de conhecimentos; integração da escola com a comunidade. (PEREIRA, 2000, p. 20 apud CORSINI E ARAÚJO, 2008)

Esta ferramenta é vista como uma alternativa, pois além de facilitar o aprendizado dos conteúdos de ciências, estimula a formação de cientistas e pesquisadores tornando o ensino de ciências eficaz e prazeroso, visto que elas influenciam os alunos e auxiliando-os a desenvolverem habilidades, capacidade de compreensão, experiências e conhecimento na área



das ciências. Além disso, as feiras ajudam a descobrir cientistas de amanhã, proporcionam uma saída à expressão individual e à criatividade que não podem revelar-se no trabalho diário de aula. (SEYMOUR-FOWLER apud GONÇALVES e NEVES, 1989, p.246).

3. Metodologia

A feira de ciências foi realizada no ano de 2015 na Escola Marcos Bispo Silva onde atua o subprojeto PIBID de Física de Ji-Paraná. Os bolsistas deste subprojeto tiveram a função de auxiliar os alunos na montagem dos experimentos e ajudá-los a entender os conceitos de Física envolvidos em seus experimentos. Os alunos que se interessaram em apresentar experimentos formaram grupos entre três e cinco componentes e os bolsistas do subprojeto ficaram responsáveis em escolher os grupos que iriam auxiliar durante a feira marcando encontros necessários para realizar a montagem dos experimentos.

Para avaliar a opinião dos bolsistas sobre a feira, foi aplicado um questionário após a realização da feira de ciências. Neste questionário cada bolsista teve que avaliar o experimento e o grupo que orientou durante a preparação da feira. Os critérios avaliados pelos bolsistas foram: preparação, montagem e apresentação, sendo julgados com notas de 0 a 10. Qual o tempo gasto na montagem dos experimentos. Além disso, foi pedido aos bolsistas que destacassem os pontos positivos e negativos durante o processo de preparação dos experimentos.

4. Resultados e discussões

A seguir serão apresentados os dados dos questionários:



Questão 1: Qual foi o tempo gasto na preparação dos experimentos?

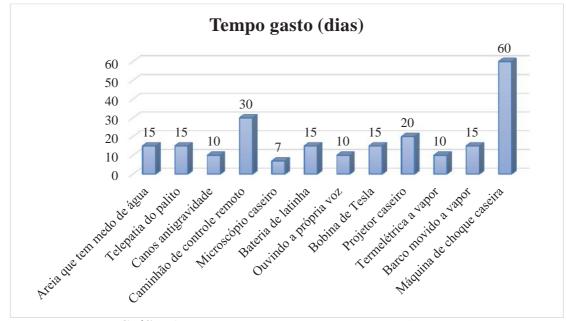


Gráfico 1: Tempo gasto na preparação dos experimentos

No gráfico 1, verifica-se que foi bem variado o tempo de preparação dos experimentos, isso deve-se ao fato de alguns experimentos serem mais complexos na montagem e a quantidade de encontros que os bolsistas tiveram com os alunos.

Questão 2: Quais foram os pontos positivos durante a preparação dos experimentos e da feira?

Experimento	Pontos positivos durante a preparação
Areia que tem medo de água	Interesse dos alunos.
Telepatia do palito	Envolvimento e interesse dos alunos pelo conteúdo.
Canos Antigravidade	Acervo didático disponível sobre o conteúdo.
Caminhão de controle remoto	Disposição dos alunos.
Microscópio caseiro	Tranquilidade na preparação do experimento.
Bateria de latinha	Presença de todo o grupo nos encontros.
Ouvindo a própria voz	Tranquilidade na preparação do experimento.
Bobina de Tesla	O experimento já estava quase pronto.
Projetor caseiro	Motivação dos alunos.
Termelétrica a vapor	Aprendizado dos alunos e satisfação em ensiná-los.
Barco movido a vapor	Disposição dos alunos para aprender o conteúdo.
Máquina de choque caseira	Aprendizado dos alunos.

Tabela 1: Pontos positivos durante a preparação dos experimentos



Observa-se na tabela 1 que a maioria dos bolsistas destacaram que os alunos possuíam interesse e disposição tanto para aprender o conteúdo envolvido no experimento, quanto para saber o funcionamento dos mesmos. Isto é muito importante, pois a partir da disposição dos alunos houve uma maior facilidade em preparar os experimentos e interagir com o grupo.

Questão 3: Quais foram os pontos negativos na preparação dos experimentos e da feira?

Experimento	Pontos negativos durante a preparação
Areia que tem medo de água	Não houve.
Telepatia do palito	Não houve.
Canos Antigravidade	Desinteresse dos alunos para aprender o conteúdo.
Caminhão de controle remoto	Dificuldade para encontrar os materiais do experimento.
Microscópio caseiro	Não houve.
Bateria de latinha	Conteúdo do 3º ano para alunos do 2º ano.
Ouvindo a própria voz	Não houve.
Bobina de Tesla	Dificuldades de reunir os alunos nos encontros.
Projetor caseiro	Dificuldades para ir à escola.
Termelétrica a vapor	Dificuldade para encontrar os materiais do experimento.
Barco movido a vapor	Dificuldades no funcionamento do experimento.
Máquina de choque caseira	Dificuldades de reunir os alunos nos encontros.

Tabela 2: Pontos negativos durante a preparação dos experimentos

É possível verificar na tabela 2 que em dois experimentos (bobina de Tesla e máquina de choque caseira), os bolsistas tiveram dificuldades em reunir os alunos durante os encontros, isso se justifica devido à falta de compromisso de alguns alunos em ajudar na preparação dos experimentos. Nos experimentos: caminhão de controle remoto e termelétrica a vapor a dificuldade foi em encontrar os materiais do experimento, isso foi devido alguns materiais serem difíceis de encontrar pelo fato de não serem materiais comuns. No experimento de bateria de latinha foi destacado pelo bolsista que o conteúdo era avançado para a série que os alunos se encontravam, este fato não deveria ocorrer, já que o conteúdo do experimento os alunos não tinham conhecimento, porém este foi contornado devido a motivação dos alunos em aprender o conteúdo. E por fim em quatro experimentos não houve dificuldades durante a preparação.



Questão 4: Quais foram os pontos positivos e negativos durante a montagem do experimento?

Experimento	Pontos positivos	Pontos negativos
Areia que tem	Montagem fácil.	Não houve.
medo de água		
Telepatia do	Fácil de explicar.	Não houve.
palito		
Canos	Montagem fácil.	Dificuldade em encontrar um
Antigravidade		cano de cobre.
Caminhão de	Apresentaram o experimento sem	Não funcionou o experimento.
controle remoto	funcionar.	
Microscópio	Montagem fácil.	Não conseguiram entender bem os
caseiro		conceitos.
Bateria de	Conseguiram aprender o conteúdo.	Não houve.
latinha		
Ouvindo a	Montagem fácil.	Não houve.
própria voz		
Bobina de Tesla	Dominaram o conteúdo.	Não funcionou o experimento.
Projetor caseiro	O experimento funcionou.	A sala precisava ser escura.
Termelétrica a	Oportunidade de conhecer o	Falta de equipamentos e tempo
vapor	funcionamento de uma feira.	para a montagem.
Barco movido a	O experimento funcionou bem.	Várias tentativas e encontros para
vapor		montar o experimento.
Máquina de	Não houve.	Falha no experimento após
choque caseira		chover.

Tabela 3: Pontos positivos e negativos durante a montagem do experimento.

Analisando os pontos positivos da tabela 3, observa-se que quatro experimentos foram fáceis de montar, isso deve-se ao desempenho dos alunos no momento da montagem e a dedicação dos bolsistas em auxiliar os mesmos. Dois bolsistas destacaram que os alunos conseguiram aprender o conteúdo, isso é muito importante, pois durante a montagem dos experimentos os alunos se dedicaram em aprender sobre seu funcionamento, com isso foi facilitado o trabalho. Um bolsista destacou que o experimento não funcionou durante a montagem, porém no dia da feira os alunos apresentaram o experimento mostrando que mesmo dando errado, foi exposto para que todos pudessem ver que eles queriam apresentar durante a feira.

Em relação aos pontos negativos da tabela 3, verifica-se que três experimentos não funcionaram no dia da feira, sendo que, um deles deixou de funcionar após chover. Um



bolsista destacou que a sala onde o experimento precisava ficar, deveria ser escura, mas no dia não conseguiram arranjar esta sala, como consequência o experimento foi prejudicado por falha da organização da feira. Um bolsista destacou que a montagem do experimento foi fácil, porém os alunos não conseguiram entender os conceitos e assim a apresentação no dia da feira foi prejudicada devido à falta de interesse dos alunos em entender os conceitos. Por fim quatro bolsistas afirmaram não encontrar pontos negativos na montagem de seus experimentos.

Questão 5: O que você aprendeu ao auxiliar os alunos a prepararem os experimentos?

Experimento	O que os bolsistas aprenderam
Areia que tem medo de	Trabalhar em equipe, visão do pensamento do aluno em relação
água	ao experimento.
Telepatia do palito	Trabalho em equipe, entender como o aluno pensa em relação ao experimento.
Canos antigravidade	O conteúdo de magnetismo e a arte de ensinar.
Caminhão de controle	Sobre radiofrequência.
remoto	
Microscópio caseiro	Já sabia os conceitos, só relembrei.
Bateria de latinha	Fazer uma ligação com lâmpadas de led associada em paralelo
	que nunca tinha feito na prática.
Ouvindo a própria voz	Já sabia só relembrei.
Bobina de Tesla	Que existe uma margem de erros nos experimentos.
Projetor caseiro	De que as leis de propagação da luz são reais e comprovadas cientificamente.
Termelétrica a vapor	Interação social com os alunos devido ao processo ensino- aprendizagem, oportunidade de expor o conhecimento adquirido, experiência em feiras de ciências.
Barco movido a vapor	Dedicação e perseverança, é preciso tentar várias vezes.
Máquina de choque caseira	Trabalho em conjunto, responsabilidade, facilidade no conteúdo

Tabela 4: Respostas dos bolsistas sobre o que aprenderam na preparação dos experimentos

Verificando as respostas dos bolsistas na tabela 4, é possível perceber que quatro bolsistas destacaram que aprenderam a trabalhar em equipe, isso mostra que os bolsistas conseguiram administrar e dividir as etapas a serem seguidas pelos estudantes, além de contribuir como experiência para estes futuros professores. Cinco bolsistas disseram ter aprendido algum conteúdo com o experimento, diante disso verifica-se que estes bolsistas não



sabiam sobre o conteúdo ou haviam esquecido e a partir do estudo dos conceitos do experimento adquiriram conhecimento necessário para transmitir o mesmo aos alunos. Apenas dois bolsistas afirmaram já conhecer o conteúdo e que o experimento ajudou a relembrar.

Questão 6: Na sua opinião, o que você acha que os alunos aprenderam com o experimento?

Experimento	O que os alunos aprenderam	
Areia que tem medo de	Trabalharem em equipe e conceitos físicos.	
água		
Telepatia do palito	Trabalho em equipe.	
Canos antigravidade	O conteúdo de magnetismo.	
Caminhão de controle remoto	Ligação paralela, em série e radiofrequência.	
Microscópio caseiro	Os conceitos de ótica.	
Bateria de latinha	Aprenderam a fazer uma torre de palito de picolé, fazer ligação	
	de lâmpada de led e aprenderam que pode ser feito uma usina	
	elétrica com material simples.	
Ouvindo a própria voz	Conceitos de ondas mecânicas.	
Bobina de Tesla	Que existe uma margem de erros nos experimentos.	
Projetor caseiro	De que as leis de propagação da luz são reais e comprovadas	
	cientificamente.	
Termelétrica a vapor	Organização; Planejamento; Aprendizado em relação ao	
	experimento: Geração de energia elétrica, geração de vapor,	
	dimensionamento de tubulação e medição de pressão e	
	temperatura (termodinâmica).	
Barco movido a vapor	Que com muito esforço e empenho é possível fazer muitas	
	coisas.	
Máquina de choque	Trabalho em conjunto, responsabilidade e o conteúdo do	
caseira	experimento.	

Tabela 5: Opinião dos bolsistas sobre a aprendizagem dos alunos

Na tabela 5, três bolsistas destacaram o trabalho em equipe, o que levou a esta resposta é justamente a permissão de divisão de tarefas entre os alunos, pois assim os alunos interagiram socialmente e perceberam que ao trabalharem em conjunto a probabilidade do experimento dar certo é maior. Um bolsista destacou que devido a várias tentativas durante a montagem do experimento, ajudou os alunos a serem perseverantes e não desistirem fácil de



fazer o que eles queriam. Oito bolsistas afirmaram que os alunos aprenderam conceitos relacionados ao experimento.

Questão 7: Que nota você daria ao seu grupo? Justifique.

Experimento	Nota	Justificativa	
Areia que tem	10	Todas as etapas foram executadas com perfeição e muito empenho	
medo de água		de todos alunos envolvidos.	
Telepatia do palito	9	Por não ser feito em laboratório não há muita precisão.	
Canos	8	Por não ser um experimento muito complexo, os alunos não	
Antigravidade		dominaram o conteúdo, para explicarem com clareza.	
Caminhão de	8	O experimento é complexo e a explicação também.	
controle remoto			
Microscópio	7	O experimento é simples, porém os alunos não dominaram os	
caseiro		conceitos.	
Bateria de latinha	8,5	Por que meus alunos não souberam explicar muito bem o princípio	
		físico que envolvia do experimento, mas se dedicaram na	
		fabricação do mesmo.	
Ouvindo a própria	6	O experimento é muito simples.	
VOZ			
Bobina de Tesla	9	A apresentação foi boa, os alunos tinham estudado muito sobre o	
		assunto e dominando o conteúdo do experimento.	
Projetor caseiro	8,5	Por que meus alunos não souberam explicar muito bem o princípio	
		físico que envolvia do experimento, mas se dedicaram na	
		fabricação do mesmo.	
Termelétrica a	10	Devido a todos os passos aprendidos e ensinados aos alunos, não	
vapor		somente aos alunos do experimento, mas em relação ao público	
		que prestigiou o evento.	
Barco movido a	9	A apresentação não foi perfeita, mas eles se dedicaram, estudaram	
vapor		e prepararam tudo para a exposição ao público.	
Máquina de	8	Os alunos aprenderam bem o conteúdo tinham domínio, porém	
choque caseira		ficaram nervosas demais	

Tabela 6: Avaliação dos grupos segundo opinião dos bolsistas

A tabela 6 mostra que as avaliações dos grupos ficaram com as notas entre 6 e 10. Um experimento recebeu a nota 6, segundo o bolsista o experimento era muito simples. Outro grupo recebeu a nota 7 com a justificativa de que o experimento era simples, porém os alunos não conseguiram dominar os conceitos envolvidos. Cinco bolsistas deram notas de 9 a 10 justificando que os alunos dominaram o conteúdo e fizeram uma boa apresentação, diante



destas respostas foi possível verificar que os alunos destes grupos se empenharam bastante durante a montagem dos experimentos e durante as apresentações. Cinco bolsistas avaliaram seus grupos com notas entre 8 e 8,5 afirmando que as apresentações não foram muito boas, isso devido à complexidade do experimento e ao nervosismo dos alunos na hora da apresentação, mas destacaram o esforço de alguns grupos.

5. Considerações finais

Sabe-se que as feiras de ciências têm grande relevância para melhor aquisição do conhecimento, por meio dela é possível observar que o aluno se torna mais investigativo, através da possibilidade de interagir com o experimento, da mesma forma verifica-se que esta metodologia incentiva os estudantes a questionarem diante de problemas enfrentados.

O trabalho apresentado teve o objetivo de analisar a visão dos bolsistas que coordenaram os experimentos, norteando os alunos quanto a montagem, apresentação e preparação para a feira de ciências. Diante dos dados analisados verifica-se que as feiras de ciências também agregam aos bolsistas aprendizado importante para sua qualificação profissional. Através da feira pode-se identificar os pontos positivos e negativos diante dos experimentos escolhidos, o interesse dos alunos e as dificuldades de encontrar os materiais quanto de realizar os encontros na escola.

Percebe-se também que os bolsistas destacaram de maneira clara que o trabalho em equipe é de extrema importância, por isso deve-se dividir as tarefas e organizar as fases para a realização das mesmas, este tipo de evento ajuda o bolsista a obter experiências para sua futura carreira, assim como conhecer seus alunos e sua capacidade de dominar tal conteúdo para não causar equívocos durante uma avaliação, outro fator importante o qual acrescenta aos bolsistas, foi o empenho em aprender além dos conteúdos que conheciam para ensinar aos alunos os conceitos físicos, além de perceber que a perseverança, o esforço e a dedicação são aliadas para realizar algo bem feito.

Referências

CORSINI, Aline Mendes do Amaral; ARAÚJO, Elaine Sandra Nicolini Nabuco. Feira de ciências como espaço não formal de ensino: um estudo com alunos e professores do ensino fundamental. In Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4., 2008. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2008.



MANCUSO, Ronaldo. Feira de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. **RedPOC – Rede do Programa de Olimpíadas de Conhecimento**, abr. 2000.

NEVES, Selma Regina Garcia Neves; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Feiras de Ciências. **Cad. Cat. Ens. Fís**, Florianópolis. v.6, n.3, p. 241-247, dez. 1989.

SILVA, José Rodolfo Neves; MENDONÇA, Renaly Ribeiro; SILVEIRA, Alessandro Frederico. **Feira de ciência na escola: da construção do experimento a sua exposição.** [s.l]: Realize, 2013.

GT 4 Gênero e Identidade Sexuais Plurais

Profa. Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril (Coordenadora)

Profa. Ma. Maria Isabel Alonso Alves Profa. Juliana Martins Kuzma Profa. Dra. Juliana da Silva Nóbrega Prof. Dr. Fábio Santos de Andrade



CIDADANIA E COMUNICAÇÃO RADIOFÔNICA PARA MULHERES DE SINDICATOS DE TRABALHADORES RURAIS DE RONDÔNIA

por Ellen Maria Isis Leite Morales (UNIR)¹ e Evelyn Iris Leite Morales Conde (UNIR)²

1. Identificação do objeto pesquisado

Este resumo apresenta as impressões pessoais das autoras e o relato da dinâmica de oficinas de extensão de comunicação radiofônica com o tema cidadania realizadas com mulheres filiadas a sindicatos de trabalhadoras rurais de Rondônia. A ação faz parte do projeto de pesquisa Gênero, mídia e políticas públicas em Rondônia: Análise crítica do discurso governamental sobre o programa territórios da cidadania e propostas de comunicação e cidadania para/com as trabalhadoras em agricultura mobilizadas³.

A efetivação das oficinas se deu após os resultados de uma pesquisa de campo que propiciou contato efetivo com os sujeitos implicados. No tocante ao veículo escolhido para a execução do projeto de extensão, o radiofônico, foi um indício embutido no discurso das mulheres, por se tratar de cidadãs que moram em regiões geográficas de pouco acesso às tecnologias mais sofisticadas de emissão de informação, como *internet* banda larga e, muitas vezes, sem energia elétrica local. Sendo então o rádio um veículo de recepção rápida, simples e econômica, por ser utilizado no campo como principal veículo de comunicação entre

¹ Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: ms.spana@gmail.com.

² Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: *evelyn.morales@unir.br*.

³ Projeto de pesquisa realidade de 2012 a 2014, financiado pelo Edital nº 14/2012/CNPq.



comunidades e locações rurais e dispor de equipamentos simplificados e custeio barato de recepção - rádio de pilha ou um celular que possa captar sinais AM e/ou FM.

A justificativa das oficinas também é consoante ao item VIII do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, Cultura, Comunicação e Mídia Igualitárias, Democráticas e Não Discriminatórias que incentiva "comportamentos e atitudes que não reproduzam conteúdos discriminatórios e que valorizem as mulheres em toda a sua diversidade, nos veículos de comunicação" (BRASIL, 2008).

Foram constatados 32 municípios de Rondônia com sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, que, para efetivação das oficinas, foram acionados para distribuir as participantes em cinco polos aglutinadores de aulas: Jaru, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura, Vilhena.

2. Fundamentação teórica

Neste trabalho, por se tratar de ações com mulheres, num contexto de gênero, adotouse a noção de "transversalidade de gênero" (MACHADO, 1998), segundo a qual tais questões devem ser estudadas em estreita relação com outros aspectos da vida social como classe, etnia, geopolítica, região, aspectos horizontais, também denominados intersetoriais (MATOS, 2010). Dessa forma, o contexto estudado sobre mulheres contempla não apenas a mulher em si, mas a sua relação com o que está em seu entorno social e que a faz inserida em sociedade.

Para estas autoras, a categoria "mulher" envolve orientações essencialistas e universalistas pouco produtivas para a compreensão efetiva da realidade social sendo, portanto, necessário, refiná-la como parte do aparato analítico. Em que pese a importância de questões de ordem horizontal, ao se refletir sobre cidadania, não se pode prescindir da observação de relações de ordem vertical, evidentemente. Ou seja, o aspecto de envolvimento da mulher no cotidiano, seus direitos, suas intervenções sociais e empoderamento.

Tal refinamento do olhar sobre a questão de gênero parece tributário da tentativa de minimização do debate polarizado entre políticas e lutas por igualdade ou diferença e o campo político do feminismo e da cidadania.

Nessa perspectiva, levantaram-se argumentos sobre os chamados paradigmas da redistribuição e do reconhecimento – ou *querelles des femmes* (SCOTT, 2001) –, que polarizaram as discussões no campo dos estudos de gênero durante décadas. A agenda das lutas e movimentos feministas incorpora não apenas problematizações em torno das relações



de gênero especificamente, mas solidificam reivindicações no que diz respeito ao direito de participação política efetiva, o que significa luta por direitos (reconhecimento), mas também por poder (entendido não apenas como redistribuição de renda, mas como participação oficial nas instâncias institucionais, gerindo decisões). Para uma justiça social, e mesmo a paridade efetiva, Moura (2009) traça que deve haver novos espaços de participação social, repensando assim a "representação como uma atividade e uma relação social, que consiste na conexão entre representante/representado ao invés de uma substituição como ocorre no sistema de representação democrática de modelo liberal" (MOURA, 2009, p.16).

Com isso, buscou-se criar ações que estimulassem o protagonismo das mulheres nesta ação empírica, sobretudo, para abrir canais de discussão crítica sobre o papel da comunicação em sua localidade e posterior conhecimento de padrões alternativos de expressão e divulgação das ações dos sindicatos e das comunidades do entorno. Sendo esta uma forma legítima de comunicação comunitária, "com pautas de interesse mais especifico de segmentos sociais" (PERUZZO, 2003, p. 2), e então, a possiblidade abertura do "novo espaço" referido por Moura (2009) para a participação da mulher no campo, no interior de Rondônia.

3. Metodologia

Foram realizadas rodas de conversa, pela "possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva [...] instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano" (MELO; CRUZ, 2014, p. 31). A ação nos cinco polos de encontro teve caráter didático expositivo-participativo sobre produção radiofônica e cidadania. Foram utilizados equipamentos do grupo de pesquisa em tela, com ministração dos temas nas salas de treinamento dos Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura das cidades de Jaru, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura e Vilhena, entre os dias 16 a 21 de junho de 2014.

A culminância da ação empírica foi a produção autoral e integral de programas de rádio com temas específicos em cada polo, com a publicação em repositório de áudio gratuito na rede mundial de computadores. Nas unidades de conteúdo das oficinas foram trabalhos: meio de pesquisa de informações, elaboração de pauta, redação para rádio, locução e apresentação, entrevista, edição e finalização.



4. Resultados

Entre os resultados obtidos nas oficinas estão a disposição de participação e a expressiva interação entre os participantes e as ministradoras para a construção de programas inicias com conteúdo de interesse das comunidades em que estas mulheres vivem. Foi salutar a troca de experiências sobre o que foi discutido quanto aos temas comunicação, gênero e cidadania, uma vez que o público-alvo nunca produziu programações radiofônicas, e, assim, espera-se que estas poderão ter mais contato com outros temas para futuras produções autorais.

Notou-se interesse especial à explanação de conceitos e formatos de produções radiofônicas repassadas nas oficinas, com destaque ao que foi repassado sobre obras de autores e profissionais do rádio como Robert Mcleish (2001), Gisela Ortriwano (1985), Heródoto Barbero (2001) e Emílio Prado (1989). Estes foram relevantes para a compreensão desta mídia e de sua importância, conforme relataram aos participantes da ação. Com isso, cada grupo assimilou de forma dinâmica as informações sobre a produção realizada, no que resultou em *programetes* radiofônicos iniciais disponíveis para audição no canal *Podomatic*, nos *links http://evelyn-morales-102.podomatic.com/entry/2014-12-16T07_02_20-08_00* e *http://evelyn-morales-102.podomatic.com/entry/2014-12-16T08_21_02-08_00*.

Há ainda o vídeo de apresentação das oficinas em Rondônia no *link https://www.youtube.com/watch?v=hoHikp9Ojtg*. As informações contidas no vídeo e áudio revelam a importância que os participantes enfatizam sobre o veículo radiofônico.

Referências

BARBERO, H.; LIMA, P. R. de. **Manual de radiojornalismo**: produção, ética e *internet*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Governo Federal/Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2008: Disponível em: http://200.130.7.5/spmu/docs/Livreto_Mulher.pdf >. Acesso em 9 out. 2010

MACHADO, L. Z. **Gênero**: um novo paradigma? CADERNOS PAGU, n.11, 1998, pp. 107-125. Disponível em: www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/.../pagu11.10.pdf Acesso em 27 fev. 2011.

MATOS, M. **Movimento e teoria feminista**: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.



MCLEISH, R. **Produção de rádio:** um guia abrangente de produção radiofônica. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Revista Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222. Acesso em: 20 dez 2015.

MOURA, J. T. V. Dilemas da Democracia: a representação política nos novos espaços de participação. **Revista IDeAS**, v. 3, n. 2, p . 170-196, jul./dez. 2009.

ORTRIWANO, G. S.A. **Informação no Rádio:** os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. São Paulo: Summus, 1985.

PERUZZO, C. M. K. **Mídia local e suas interfaces com a mídia comunitária no Brasil**. Out. 2003. Anais XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte. 2 a 6 Set. 2003. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/ 99061099541813324499037281994858501101.pdf >. Acesso em: 10 maio 2015.

PRADO, E. Estrutura da informação radiofônica. São Paulo: Summus, 1989.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Em: Educação e Realidade. Porto Alegre, RS: vol. 20, n. 2, julho-dezembro 1995.

GT 5 Educação das relações raciais e comunidades tradicionais

Prof. Ma. Vanubia Sampaio dos Santos (Coordenadora)

Profa. Ma. Luci Vieira Catellane Lima Prof. Dr. Claudemir da Silva Paula



REFLEXÕES SOBRE A PLURALIDADE CULTURAL EM JI-PARANÁ: POVOS RIBEIRINHOS¹

por Daniele Priscila Alves Soares da Silva (UNIR)² e Valdinéia Barbosa do Nascimento (UNIR)³

Resumo: A interculturalidade é o meio por onde a educação acontece e respeita a realidade daqueles que buscam o conhecimento. Pode ser citado o modo de vida e de educação dos ribeirinhos, um ser inserido no ambiente natural e este meio o torna diferente, pois não há a prática de acumular, suas necessidades são organizadas dentro do seu cotidiano. Este trabalho foi realizado com o objetivo de levantar informações históricas sobre o cotidiano das famílias que vivem as margens do Rio Machado em Ji-Paraná, para tal pesquisa foram feitos questionamentos sobre uma pessoa que residisse no local a muitos anos para ser entrevistado. O presente trabalho foi realizado com a participação de duas acadêmicas de pedagogia, toda a entrevista foi gravada em áudio e posterior transcrita. Como referência bibliográfica foi usado FLEURI (2003) MENDES (2008) e discussões realizadas nas aulas de Educação com Povos Da Floresta. A pesquisa proporcionou um resgate da história dessa moradora e uma análise de como a mesma viveu boa parte de sua vida à beira do rio, porém não foi possível identificar pontos específicos do cotidiano atual dos ribeirinhos. Possibilitou também fazer reflexões sobre como a realidade ribeirinha de Ji-Paraná se difere de outras regiões onde as escolas possuem uma rotina totalmente voltada ao meio ambiente e as necessidades deste povo.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação. Ribeirinhos.

¹ Professora Orientadora: Dra. Josélia Gomes Neves.

² Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: daniele-alves@live.com.

³ Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: *valdineia.b.n@hotmail.com*.



1. Introdução

O presente texto é resultado de uma pesquisa realizada com uma moradora das margens do rio machado residente no local há 83 anos no município de Ji-Paraná, e teve como objetivo levantar fatos históricos da vida dos povos ribeirinhos, a partir de textos e discussões realizadas na disciplina de Povos da Floresta. Falar sobre os povos da floresta não é uma questão simples, pois juntamente com as informações são levantadas as opiniões, os preconceitos, e o conhecimento simplório construído ao longo da vida dos indivíduos sobre essa temática. Entretanto é necessário que essas discussões sejam cada vez mais colocadas para esclarecimentos de "mal entendido", por assim dizer, sobre as leis e as culturas que regem os povos indígenas, extrativistas, quilombolas e ribeirinhos.

2. Os Povos da Floresta de Rondônia: os ribeirinhos

A pesquisa foi realizada com uma moradora das margens do Rio Machado em Ji-Paraná, a senhora Maria Neide de Castro que reside neste mesmo local há 83 anos. As questões foram elaboradas de forma semi-estruturada onde a entrevistada teve a liberdade de fazer comentários e também de realizar observações. A entrevista foi iniciada com perguntas sobre as informações pessoais da mesma, e se seguiu com os questionamentos sobre sua origem, a quanto tempo é residente do local, informações sobre sua prole, sobre como era a cidade quando era criança e quais os motivos que levaram a moradora a residir tanto tempo no mesmo lugar. Segundo o relato:

[...]eu nasci aqui minha filha [...]eu fiz domingo agora 83 anos [...]minha casa era lá embaixo na ponta de uma ilha que tem lá embaixão, ai de lá meu marido fez uma casa e eu não queria vir pra cá e ele disse assim você não quiser ir pra lá eu vou pega e vou vende a casa, daí eu vim pra cá, com essa casa aqui já é 03 que foi construída aqui, aí eu vim porque os meninos vinha de lá de apé estudar aqui, sou mãe de 16 filhos [...]só tem um que mora mais longe de mim lá para a linha 205 mora tudo aqui na cidade [...] aqui na beira rio não, mora essa filha ai e a outra mora lá no bairro Urupá outra tá pra jaci, duas mora lá pra baixo na rua dos pinhais. [...] de cidade aqui so tinha aquele centro ali onde é o teatro Dominguinhos, ali era o centro da cidade, do lado de cá era a casa de meu pai do lado de lá era só tapiritinga até desce na beira do rio [...]meu pai nasceu veio do ceará, minha mãe do riacho de sangue e meu pai de baturité.



Em seguida, foi questionada sobre como foi sua vida aqui quando chegou, qual era a principal fonte de renda de sua família, onde que seus pais trabalhavam as características do lugar se haviam outros moradores aqui, se manteve contato com povos indígenas quando era criança ou em sua mocidade e se presenciou algum conflito entre os vizinhos da comunidade e as etnias indígenas. Conforme o relato, segue abaixo:

[...] eu tava com 11 anos, eu me casei nova porque aqui eu sofri muito quando meu pai morreu deixou uma roça de mandioca, de arroz, milho eu ia pra roça mas minha mãe só eu e Deus quando a gente chegava em casa de noite olhava os quatro canto da casa não tinha o que comer agente pegava aquelas pimenta de cheiro cortava e colocava um pouquinho de sal e farinha comia e ia dormir quando era no outro dia agente ia pra roça de novo, nesse tempo vinha mercadoria pra cá de seis em seis meses, vinha aqui pelo rio de motor aí chegava aqui era meio quilinho pra um meio quilinho pra outro muitas vez ainda ficava gente sem ganhar sem comprar pois era desse jeito e eu to por aqui até hoje graças a Deus [...] aqui minha filha era só mato eu vinha de lá de baixo a pé pela beira do rio que tinha caminsinho [...]morava pouca gente aqui era pouca gente civilizada tinha apenas meu pai minha mãe tinha o dono da estação onde é o zoológico que era ali o fio Rondônia pra telegrafa, o nome dele era até Abilio [...] o resto tudo era índio [...] diziam ha vai construir a ponte do rio machado mas como é que vão construir uma ponte dentro deste rio, tai oh, era uma balsa, atravessava na balsa lá em cima [...] tinha pouco morador farmácia não tinha mercado loja de roupa também depois com muito tempo que eu me casei [...] só tinha uma loja casa da saudade era ali que eu comprava os paninhos pra fazer vistidinho pros meus filhos e ainda costurado na mão [...] meu pai era fio rondon e minha mãe não, trabalhava na roça, meu pai era guarda ali onde é o teatro Dominguinhos e toda vez que eu passo ali eu me lembro de meu pai ele ficava debrussado ali esperando até a hora de vim vê aonde tava interrompido ai ele ia para arrumá pegava a bolsinha dele jogava nas costa cruzava o rio e ia embora.

Quando questionada sobre e a educação, revelou que estudou somente até a segunda série, e que a professora usava a palmatória como meio educativo, ao dizer isso relacionou a diferença existente na educação de hoje, informou também que ao contrario dela. Em relação a saúde, falou que o atendimento médico era escasso e que foi somente três vezes ao hospital até então, todos os dezesseis filhos nasceram em casa pelas mãos das parteiras. Segundo ela:

[...] não me lembro o nome da escola não, sei que a minha professora eu lembro que o nome era Nene [...] era boa porque ela ensinava uma vez duas



vezes só que ai eu não aprendia ela dizia A (palma) B (palma) era desse jeito [...] hoje em dia não aluno faz o que quer dentro da escola[...] durante a minha convivência com meu marido eu tive que ir no hospital 3 vezes [...].

A fala da senhora Maria Neide confirma as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que viviam aqui no seu tempo de criança, filha de migrantes, participou deste processo de colonização e conquista de terras na busca por uma vida melhor. Porém revelou ter prazer em estar a tantos anos morando a beira do rio machado, mesmo com todas as lembranças, nem mesmo quando a enchente toma parte de sua casa, como tem acontecido nos últimos anos. Segundo ela: "[...] eu gosto daqui, sempre eu peço a Deus, eu quero saí daqui quando eu for pro campo santo, eu adoro, eu gosto aqui dessa bera do rio".

3. Educação Intercultural: a escola ribeirinha

Essa educação se estabelece através de uma relação vivida com intensidade podendo haver conflitos entre diferentes sujeitos, mais que ao mesmo tempo favorece a interação com o outro e a criação de um ambiente produtivo e inovador.

O Brasil se constitui historicamente como uma sociedade multiétnica tomando-se por base uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade étnica implica ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais. (FLEURI, 2003)

Nesta perspectiva será contextualizada a realidade da educação dos ribeirinhos. Estes povos da floresta vivem as margens dos rios e em algumas situações tiram dele o sustento de suas famílias. Para as pessoas que não compartilham do seu modo de vida, o rio pode significar uma mera obra da natureza, mas para esta população as água são vistas como meio de sobrevivência e esta paisagem se configura um modo de ser e viver.

No que tange a educação das comunidades ribeirinhas, muitas vezes é marcada pela ausência de políticas publicas que garantam a formação de profissionais, pois o professor além de exercer sua função trabalha também em outras áreas, como na preparação da refeição e a limpeza do espaço e a falta de condições adequadas para o ensino prejudicam o desenvolvimento escolar. "[...] pensar a educação no contexto ribeirinho amazônico é tentar



estabelecer uma relação desta com a realidade que circunda o aluno, pois este contexto se constitui como um locús de desenvolvimento diferenciado [...]." (MENDES, 2008, p. 81)

Neste cenário acontecem as cheias do período chuvoso, mudando assim temporariamente o curso das atividades. Nas escolas ribeirinhas as salas normalmente são multisseriadas o que provoca um conflito pedagógico no planejamento das atividades do professor, pois ele precisa pensar atividades que correspondem às capacidades cognitivas dos alunos.

4. Considerações Finais

A entrevista realizada proporciona um resgate da história de uma ribeirinha apesar de não abordar pontos específicos da vida comum desses moradores, pois conforme foi possível observar através dos relatos e observações, atualmente os ribeirinhos que vivem a margem do rio machado em Ji-Paraná apesar de morarem ali, não tiram todo o seu sustento daquele local e também não utilizam uma escola especifica da comunidade, por estar localizada exatamente no meio da cidade, esta população atualmente tem acesso a escolas públicas comuns, muito próximas de suas casas.

Referências

MENDES, L. S. A. **A prática docente em uma escola ribeirinha na ilha do Marajó**: um estudo preliminar em contexto naturalístico. Disponível em:

http://www.ufpa.br/led/documentos/Apraticadocenteemumaescolaribeirinhanailhadomarajo.pdf> Acesso em: 19 Jun. 2015.

FLEURI. R. M. Intercultura e educação. Rev. Bras. Educ.no. 23 Rio de

JaneiroMay/Aug.2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003>.

Acesso em: 20 Jun. 2015.

GT 6

Infância: Concepção, Formação e Prática Pedagógica

Profa. Ma. Ednéia Maria Azevedo Machado (Coordenadora)

Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico Profa. Ma. Rozane Alonso Alves Profa. Dra. Bianca S. Chisté



RESPONSABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ATO PARA APRENDER¹

por Silvana Ramiro da Silva (EMEIFVB)², Cristiano Santos Tamandaré (EMEIFVB)³ e Samuel Wesley Leonço da Costa (EMEIFVB)⁴

1. Introdução

Sabe-se que a escola é a principal instituição social responsável nas sociedades contemporâneas em promover e garantir o acesso sistematizado ao conhecimento. Sabe-se, também, que a escola por si só não tem oferecido uma escolarização universal a todos os seus estudantes, tendo em vista as deficiências da escola, as peculiaridades regionais, e especificamente o grande desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia (LORENZETTI, 2000).

Segundo a autora Porto (2014) no âmbito escolar, as atividades desenvolvidas devem atender aos anseios das crianças, respeitando suas particularidades e diferenças, de forma a contribuir com a construção de sua autonomia. Em meio a essas atividades o lúdico torna-se uma ferramenta valiosa na formação de conceitos. Ainda segundo a mesma autora, o lúdico

GT 06 -Infância: Concepção, Formação e Prática Pedagógica ISSN (online): 1983-5124

¹ Trabalho desenvolvido a partir da execução do Projeto "Responsabilidade" na E.M.E.I.F. Venceslau Brás, no Município de Seringueiras-RO.

² Graduada em Pedagogia na Rede Gonzaga de Ensino-AVEC em 2013, professora da educação básica no município de Seringueiras-RO.

³ Graduado em Ciências Biológicas na FACIMED em 2013, professor de Biologia na educação básica de Seringueiras-RO.

⁴ Graduado em Ciências Biológicas na FACIMED em 2012, colaborador voluntário no Programa Mais Educação no Município de Seringueiras-RO.



aplicado à prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas. Explicando determinados conteúdos, por meio de rodinha de conversa, teatro com fantoches, brincadeiras, etc. Pois quando se trabalha com o concreto na educação infantil, tornando visível e palpável os conceitos para as crianças a aprendizagem ocorrem de forma mais significativa.

De acordo com Miranda *et al.* (2010) os conceitos científicos são construídos em situações formais durante o processo de ensino-aprendizagem, partindo de uma definição, aliando formulação científica às experiências que a criança já possui. Diante disso, o presente trabalho teve os seguintes objetivos: Perceber-se integrante, sujeito consciente e responsável, e que nossas atitudes afetam direta e indiretamente o equilíbrio do ambiente ao qual estamos inseridos; Compreender que as necessidades do outro traz consigo a relação de cuidado que mantenho comigo e com o meio que nos cerca; Despertar o cuidado com colegas e com o meio; Trabalhar o relacionamento e cuidado com os animais; Estimular as conversas e o pensamento; Compreender o ciclo de vida do animal; Incentivar a interação das crianças com a família; Reconhecer o habitat, alimentação e modo de vida de alguns animais que nos cercam.

2. Metodologia

O presente trabalho foi realizado na zona rural do município de Seringueiras, na escola Venceslau Brás, situada a 16 quilômetros da cidade. Foi desenvolvido com a turma do 2º ano do ensino fundamental, numa turma com 26 alunos. A pesquisa teve uma abordagem metodológica qualitativa. Esta abordagem considera a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que os atores atribuem às ações no meio em que vivem e que se relacionam, considerando os vínculos indissociáveis das ações particulares com contexto social em que estes se dão (CHIZOTTI, 1995; MINAYO, *et al.*, 2005; SHIMADA & TERAN, 2014).

O trabalho surgiu com o desenvolvimento do projeto denominado "Responsabilidade". Durante 3 dias um pintinho estaria sob os cuidados de um aluno denominado através de sorteio. Passado esse tempo, era trazido novamente à escola onde o aluno relata para seus colegas como foi passar os 3 dias com o pintinho, a professora fazia a intervenção com algumas perguntas, logo em seguida era feita a leitura do caderno de registro pela professora para todos em sala, um novo sorteio para a escolha do novo lar temporário do pintinho. Além



da responsabilidade delegada aos alunos, referente aos cuidados do animal, foi encaminhado um caderno de registro preparado pela professora, junto, uma cópia do projeto com a finalidade de interagir à família nesse processo de ensino e aprendizado da criança. Cada família tinha um espaço no caderno de registro para relatar a experiência vivida pelo aluno e familiares.

3. Resultados preliminares

Segundo Pereira *et al.* (2011), os anos do ensino fundamental são uma fase significativa no desenvolvimento das crianças e constituem um período de importantes conquistas cognitivas e comportamentais, cuja consecução pode ser concebida em termos de tarefas de desenvolvimento a serem cumpridas.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Na Execução do projeto "Responsabilidade" foram alcançados os objetivos propostos, onde foram destacados, principalmente, o cuidado de cada criança com o pintinho e dos familiares no acompanhamento do processo de ensino e aprendizado da criança, como demonstra o relato da mãe de uma das alunas "[...] chegou toda empolgada com a caixinha do pintinho, muito alegre porque tinha sido sorteada, foi direto tratar do pintinho e não esqueceu nenhum dia, já levantava falando do pintinho, toda preocupada se o pintinho estava com fome [...]". O que demonstra que a pratica desenvolvida obteve êxito. Numa turma heterogênea, com particularidades e modos diferentes de comportar-se, pôde-se observar uma melhora significativa na leitura e interação com os colegas.

No momento do relato da experiência com a prática realizada, foi observado que os alunos considerados tímidos foram desinibidos, isso foi notório, pois no dia de fazer o relato havia um interesse de todos os colegas em saber como foi a experiência, e concluímos que esse feito foi possível pela vontade de querer relatar a experiência aos demais colegas. Até mesmo o aluno diagnosticado com Hiperatividade obteve sucesso na prática de cuidar com responsabilidade do animal, com paciência e dedicação. "[...] Ele tratava do pintinho e



limpava a caixinha mais às vezes eu tinha de lembrar ele, porque ele esquecia. Mas ele aprendeu direitinho [...]" (relato da mãe).

Conclui-se preliminarmente que a habilidade cognitiva e a percepção e um olhar mais criterioso se concretiza com atividades dessa natureza. Percebe-se também significativas mudanças na inteligência geral, e assim como (LA PARO & PIANTA, 2001; BARRERA & MALUF, 2003; GUTMAN *et al.* 2003) as competências relacionadas ao aprendizado da leitura, tais como sensibilidade fonológica e noções de letramento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

GUTMAN, L. M., SAMEROFF, A. J., & COLE, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. **Developmental Psychology**, 39, 777-790.

LA PARO, K., & PIANTA, R. C. (2001). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. **Review of Educational Research**, 70, 443-484.

LORENZETTI, L. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. 2000.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Fiocruz, 2005.

MIRANDA, Ana C. de B; Leão, Ana M. dos A. C; LINS, Mônica; JÓFILI, Zélia M. S. Alfabetização Ecológica e Formação de Conceitos na Educação Infantil por meio de Atividades Lúdicas. Investigação em Ensino de Ciências. Recife-PE, v15(1), pp.181, 2010.

PEREIRA, Mayara Tortul et al. Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 101-109, 2011.

PORTO, Franciélli Maciel Rodrigues. Ensino de ciências na educação infantil. 2014.

SHIMADA, M. S.; TERAN, A.F. O ensino de ciências em espaços educativos usando o tema da dengue. IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia. Ponta Grossa-PR. 27 a 29 de novembro de 2014.



EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR AMAZÔNICO: O QUE REVELAM AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS?

por Edneia Maria Azevedo Machado (UNIR)¹, Vanúbia Sampaio dos Santos (UNIR)² e Adriana Lucia de Oliveira Rodrigues (UNIR)³

Este trabalho refere-se ao Projeto de pesquisa intitulado: Educação Infantil no contexto escolar Amazônico: O que revelam as concepções e práticas pedagógicas de docentes indígenas e não indígenas? O projeto em tela é proposto no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA/UNIR, o objetivo principal é investigar como as escolas de Educação Infantil no Município de Ji-Paraná- RO sistematizam seus currículos a partir da realidade amazônica. Será desenvolvido no período setembro de 2016 a dezembro de 2019 com financiamento da FAPERO - Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia sendo o mesmo aprovado no Edital Nº 003/2015/Universal. Compreendemos que um dos percursos para tal investigação é necessário considerar que é a partir das concepções e práticas dos docentes sobre esse currículo que será possível verificar as implicações para a construção de um possível currículo para Educação Infantil que tenha em seu bojo as especificidades da infância amazônica, das especificidades desse contexto. Os objetivos específicos, são: levantar as

¹ Universidade Federal de Rondônia- (UNIR). E-mail: volneyedneia@hotmail.com.

² Universidade Federal de Rondônia- (UNIR). E-mail: *vanubia.sampaio@gmail.com*.

³ Universidade Federal de Rondônia- (UNIR). E-mail: *adrianapissinati@yahoo.com.br*.



concepções e práticas docentes sobre currículo e o contexto amazônico nas escolas de educação infantil; verificar nos documentos da escola de Educação Infantil (Proposta Pedagógica e Planejamento docente) repercussões das orientações oficiais (DCNEI, RCNEI, LDB, PARECER CNE/CEB n. 13/212) bem como evidencias da realidade amazônica; documentar a trajetória de implantação da escola de educação infantil no contexto indígena do povo Arara-Karo no município de Ji-Paraná; divulgar o estudo através de trabalhos em 02 (dois) eventos científicos locais, regionais e/ou nacionais; realizar 1 (um) seminário local para divulgação do Projeto; organizar 1 (um) Blog para sistematização e socialização das ações do Projeto; elaborar 1 (um) relatório de Pesquisa sobre o currículo na educação infantil no contexto amazônico; publicar em 02 (dois) periódicos científicos indexados trabalhos acadêmicos sobre o resultado deste estudo; organizar e publicar um livro impresso ou digital que apresente as concepções e práticas de currículo na Educação Infantil a partir da realidade amazônica nas escolas de Ji-Paraná.

Trata-se de uma investigação qualitativa (ANDRÉ, 1997), que adotará a realização de entrevista semi-estruturada com 20 (vinte) professores/professoras indígenas e não indígenas da educação infantil e 05 (cinco) gestores(as) e/ ou coordenadores(as) pedagógicos da rede municipal de educação infantil município de Ji-Paraná, bem como a análise documental que compõe a Proposta Pedagógica e Planejamento docente como evidências da realidade local. O Projeto dentre seus principais impactos, destacamos: contribuição para a formação de estudantes de graduação (iniciação científica) e docentes da UNIR; consolidação do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA); melhoria da pesquisa em Ciências Humanas sobre o Currículo nessa etapa da educação Básica, e as Políticas Públicas; produção de conhecimento sobre o tratamento dado as diferenças culturais na instituição escolar; fomentando pesquisas relacionadas à temática Currículo na Educação Infantil no contexto Amazônico, ampliando assim estudos que possam efetivamente contribuir para a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil e consequentemente nas ações em sala de aula. Além do fortalecimento da parceira entre a Universidade, Secretarias de Educação e escolas do Município de Ji-Paraná e evidenciar a atual realidade da Educação Infantil no estado de Rondônia com vistas a problematizar a formação continuada de profissionais da educação Infantil. O resultado esperado é um estudo inicial sobre Currículo da Educação Infantil no contexto Amazônico, no que se refere particularmente aos processos de formação docente no sentido de aperfeiçoá-los tendo em vista as necessidades pedagógicas e que possa



representar avanços nas discussões sobre o currículo na Educação Infantil relacionada a identidade amazônica.

A ampliação das pesquisas referente à Educação Infantil aliada a produção de textos legais e documentos oficiais contribuíram significativamente para a criação de políticas públicas que nestes últimos trinta anos têm modificado intensamente o quadro do atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Evidentemente ainda há muito trabalho a ser feito, mas considerando o contexto de ganhos, atualmente o debate evidencia o papel do Currículo. É neste contexto que propomos este projeto que pretende investigar como as escolas de Educação Infantil de Rondônia sistematizam seus currículos a partir da realidade amazônica.

É de nosso interesse compreender os elementos acerca dos saberes locais presentes nas práticas curriculares nas salas da pré-escola, tais como: quais são as concepções e práticas dos docentes sobre o currículo tendo em vista o contexto da Amazônia? Os documentos da escola de educação infantil (Proposta Pedagógica e Planejamento docente) levam em conta as orientações oficiais (DCNEI, RCNEI) bem como evidencias da realidade local? Assim, o fato do estado de Rondônia evidenciar uma rica diversidade - tanto no que se refere aos que aqui já estavam — povos locais como aqueles que migraram de diferentes estados brasileiros, avaliamos que há necessidade de estudos mais aprofundados para verificar se a pluralidade cultural observada na sociedade corresponde a diversidade experimentada na escola no âmbito das preocupações curriculares na Educação Infantil.

A inclusão das Creches e Pré-Escolas no sistema educacional significou pensar a Educação Infantil numa perspectiva mais ampla e complexa implicando assim, levantamento de discussões profundas em relação à finalidade desta etapa da educação básica. A ampliação das teorizações e avanços nas pesquisas em relação aos estudos e atendimentos as crianças de 0 a 05 anos de idade como também os marcos legais e os documentos oficiais contribuíram significativamente para discussões em relação ao currículo e propostas pedagógicas para as instituições que atendem essa faixa etária. Deste modo, na década de 1970 há a discussão da temática e posteriormente repercute com a materialização de textos legais, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança de Adolescente – ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) como fundamentais para consolidação da educação infantil nos sistemas educacionais.

Ainda nesta direção, temos observado que é importante pensar a partir dos fundamentos da literatura voltada para o Currículo e Currículo no âmbito da infância,



possibilidades de estudos que informem elementos acerca dos saberes locais, isto é, de modo a responder, questões como: de que forma as escolas de educação infantil de Rondônia sistematizam seus currículos a partir da realidade amazônica? Quais são as concepções e práticas dos docentes sobre o currículo tendo em vista o contexto da Amazônia? Os documentos da escola de educação infantil (Proposta Pedagógica e Planejamento docente) levam em conta as orientações oficiais (DCNEI, RCNEI) bem como evidencias da realidade local?

A nosso ver, a problemática apontada permite a possibilidade de elaboração de estudos que buscam articular importantes temas mobilizados pelo Currículo no sentido de focalizar as diferenças evidenciadas na realidade amazônica. Estamos nos referindo particularmente aos grupos que se localizam nas florestas de Rondônia, as populações indígenas, quilombolas, extrativistas e ribeirinhas, além das populações do campo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Amazônia. Identidade

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 4. ed. São Paulo: Cortez, (pp. 35-45), 1997.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, A M. R. F. **A educação infantil no contexto das políticas públicas**. Trabalho Encomendado pelo GT de Educação de Zero a Seis Anos, Anped, Caxambu, 2002

BRASIL, **Constituição, 1988 Constituição da República Federativa Brasil** de 05 de Outubro de 1988. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1993.

Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990,
Disponível em: http:///www.mj.gov.br/sedh/dca/eca.html Acesso em: 01 set. 2013.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de
1996, Brasília, 1996.
. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 13/2012. Diretrizes Curriculares
Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União,
Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-Paraná IX Seminário de Educação – 24 a 26 de agosto de 2016



Congresso Nacional. Lei n. 11.494 de 20/06/2007 . Fundo de Manutenção e
Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
(FUNDEB). Brasília, 2007.
. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes
Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18
dez de 2009.
Ministério da Educação. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil:
um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília:
MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.



OS CANTINHOS LÚDICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

por Dalila Maitê Rosa Sena (FACIMED)¹

1. Introdução

Na educação infantil a presença do lúdico é de suma importância, pois o aluno aprende através de brincadeiras e jogos. Vygotsky (1994) afirma que o lúdico é essencial no desenvolvimento do pensamento infantil, pois a criança estabelece uma relação com o mundo, pessoas e símbolos, revelando assim seu estado cognitivo. Esse trabalho traz um relato de experiência a respeito da utilização de cantinhos lúdicos em sala de aula como recurso pedagógico que possibilita a aprendizagem e a interação entre as crianças. O aluno precisa do concreto e do abstrato em sua aprendizagem e por meio da brincadeira, eles vão aprendendo conceitos de forma prática.

2. Objetivo

Apresentar um relato de experiência, abordando o ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem de alunos da educação infantil, através do lúdico a criança revela seus sentimentos, vivencias e dificuldades, além de possibilitar o seu desenvolvimento pleno. Efron (2001) afirma que o lúdico também é um recurso que o professor pode utilizar a fim de conhecer a realidade da criança.

¹ Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal. E-mail: *dalila_maite@hotmail.com*.

Universidade Federal de Rondônia - Campus de Ji-Paraná IX Seminário de Educação - 24 a 26 de agosto de 2016

3. Método

O método utilizado foi se a observação participativa e criação de espaços lúdicos dentro da sala de aula, assim como jogos que pudessem auxiliar tanto os alunos como os

professores no processo de ensino aprendizagem.

4. Resultados

Como resultado notou-se que um ambiente lúdico na educação infantil ajuda a

desenvolver funções relevantes no desenvolvimento da criança e se constitui em um

instrumento didático importante para o professor. Conforme Maluf (2008) em um espaço

lúdico a criança projeta seu modo de ser e expressa seus conflitos e dificuldades, com a

criação desses espaços em sala de aula as crianças tornaram-se mais interessadas nas

atividades e agiam de modo espontâneo tornando a aprendizagem enriquecedora e

significativa.

5. Discussão

A discussão da temática baseia-se na utilização da ludicidade como recurso para

aprendizagem e motivação dos alunos, uma vez que na educação infantil o foco do ensino é o

desenvolvimento cognitivo dos alunos, a prática do lúdico deve ser uma estratégica de ensino

e participação possibilitando que as crianças imitem e reinterpretem o mundo adulto, através

da transformação das relações e intervenção nas mesmas, conforme afirma Biscoli (2005).

6. Conclusão

Como resultado desse relato de experiência, podemos destacar que a utilização do

lúdico através de jogos, brincadeiras e cantinhos temáticos possibilitando uma aprendizagem

significativa e fornecendo ferramentas que ajudam os alunos a sistematizar o conhecimento

adquirido. Conforme os autores Aranega, Nassim e Chiappetta (2006), o brincar merece um

lugar especial na pratica pedagógica e o educador tem como função garantir o enriquecimento

da brincadeira como atividade social da criança, criando os espaços, adequando os materiais e

partilhando as brincadeiras.

GT 06 -Infância: Concepção, Formação e Prática Pedagógica



Referências

ARANEGA, C. D. T., NASSIM, C. P., CHIAPPETTA, A. L. M. L. A Importância do brincar na educação infantil. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.8, n.2, p.141-6, 2006.

BISCOLI, I. A. A. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001. 2005**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

EFRON, A. M. et. Al. (2009). A hora do jogo diagnóstica. In: O campo, M. L. **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. São Paulo: Editora Martins Fontes.

MALUF, A. C. M. **Atividades recreativas para divertir e ensinar**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008

VYGOTSKI, Lev Samenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



AS POSSIBILIDADES DA LEITURA PARTILHADA COMO MOTIVADORA PARA PROMOÇÃO DE LEITORES MOTIVADOS

por Gloraci Castro Pereira Albuquerque (EMEIEFJC)¹

1. Introdução

O presente relato é resultante de uma experiência pedagógica ocorrida no 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Jandinei Cella, situada a Rua Santa Izabel Bairro Jardim dos Migrantes, no município de Ji-Paraná, teve como objetivo promover e incentivar o hábito de leitura por meio de uma metodologia aqui denominada de leitura partilhada.

Dentre as possibilidades, a leitura partilhada possibilita espaço para que o aluno possa assumir a condição de personagem da história, saindo da condição de quem apenas observa, mas participando do seu enredo, numa viagem literária sem necessariamente sair do espaço da sala de aula, buscando fazer do hábito de leitura uma atividade prazerosa e motivadora.

2. Fundamentação teórica

Dentre as diversas formas de comunicação entre os homens estão a escrita e a habilidade de leitura. Mesmo reconhecendo que há uma relação direta entre escrita e leitura, nosso enfoque neste trabalho será para a leitura, entendendo como aquela em que o leitor consegue interpretar e posicionar-se através da oralidade sobre o conteúdo trazido pelo texto.

¹ Docente da EMEIEF Jandinel Cella na cidade de Ji-Paraná. E-mail: professoragloraci@hotmail.com.

Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-Paraná IX Seminário de Educação – 24 a 26 de agosto de 2016

IX SED

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Português, trazem propostas de ações que possibilitam aos alunos, o desenvolvimento da oralidade por meio de leitura, destacando o seguinte:

Participação em situações de intercâmbio oral que requeira: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas; Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada; Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos; Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso (BRASIL, 1997, p. 73).

Com esta concepção, construímos o projeto de incentivo a leitura, na perspectiva que, com a forma tradicional, em geral, os alunos ficam desmotivados. Numa época em que as crianças estão acostumadas as respostas imediatas provenientes do uso de tecnologias, as ações em sala de aula, também devem buscar meios de interação, para que os resultados possam surgir em curto espaço de tempo e o formato desenvolvido veio ao encontro dessas necessidades permitindo maior interação, da turma, com a professora, com o texto e consequentemente suscitando leitores motivados.

Cabe ao professor mostrar as diferentes possibilidades em que a leitura pode ser trabalhada, se possível dar um tratamento artístico, "apresentar a literatura como uma das experiências mais ricas que alguém pode viver. [...] e sendo eu apaixonada por várias formas de arte, diria que é mais rica do que a experiência com as outras artes" (CUNHA, 1999, p. 91), promover a leitura dando vida aos personagens, levam os alunos a se aproximarem do que está lendo ou ouvindo, dando assas a imaginação, participando ativamente do processo.

3. Metodologia

A atividade consistiu na leitura de livros, sendo realizada de forma narrativa por esta autora, todavia de uma maneira diferenciada. Antes de iniciar a atividade, promovemos um diálogo buscando socializar com os alunos algumas regras para que pudessem melhor entender e interagir com o contexto da história.

As regras foram assim elaboradas: Durante a leitura, todos deviam, em silêncio, dedicar-se a ouvir o texto atenciosamente, não realizando outra atividade, de tal forma que



fosse dada atenção total ao que estava sendo ouvido, para poder se envolver melhor com a história no momento de partilha.

A partilha é realizada por meio de perguntas que fazemos de tal forma que levam os alunos a refletirem e a tomarem decisões sendo da seguinte forma - Lá vamos nós embarcarmos na leitura! Na apresentação inicial, o que iremos encontrar nesta história observando apenas a capa do livro? Acolhendo todos os possíveis acontecimentos. Quem vai se aproximar mais do final da história? Será que alguém vai conseguir acertar o final exato? Estão lembrados das regras? Não podem esquecer, porque podem atrapalhar o bom andamento do entendimento e sequência do enredo.

Realizamos a leitura partilhada, dando pausas para perguntas a cada parágrafo, ou mesmo antes do final deste, interagindo com os alunos, buscando saber se estavam atentos aos acontecimentos, perguntando se, em dado momento, quem estava falando era o narrador ou os personagens? A cada nova página realizávamos a apresentação das ilustrações e oferecendo as respostas corretas, à medida que a leitura avançava.

No momento em que alguém acertava, interagíamos, motivando-os com outras questões do tipo - *Você estava lá? Estou achando que sim. Nossa estou achando que foi você quem escreveu, pois está acertando tudo.* Quando havia erro, deixávamos a resposta correta em suspense, sem intervenção, para que eles próprios refletissem e posteriormente chegassem à resposta correta. Era comum o surgimento de algumas risadas, entendemos como ótimo, pois mais e mais alunos ficavam com vontade de participar, entretanto para não haver dispersão com o envolvimento de outros assuntos, relembrávamos as regras, para que mantivessem o foco e a atenção na leitura e assim ocorria, todos voltavam ao processo de ouvir atentamente, buscando vivenciar por meio de sua imaginação o que estava sendo lido, promovendo uma viagem literária, sem sair do espaço físico da sala de aula.

As pausas ou intervalos entre uma leitura e outra do mesmo livro, ocorriam de um dia para outro, ou levavam alguns dias, não havia prazo pré-definido para o término. Durante esses intervalos, tínhamos o cuidado de perceber se os alunos sentiam falta de ouvir a história, se queriam que retomássemos, observávamos ainda se faziam comentários a respeito dos acontecimentos que foram lidos, na tentativa de entender como se apropriavam das histórias.

A pausa também se fazia necessária em virtude de termos outras atividades paralelas a cumprir e para não deixarmos as crianças muito acomodadas a somente ouvir, coisa que elas gostam e ficam encantadas.



4. Considerações finais

Observamos que anteriormente, poucos estudantes levavam livros para casa com liberdade e vontade de finalizar tal leitura. Com a metodologia de leitura partilhada, a situação mudou, é muito bom vê-los enriquecendo o vocabulário e se envolvendo cada vez mais com os livros oferecidos. Outro elemento de grande importância e uma grande conquista é que os alunos procuravam não faltar e quando alguém precisava faltar, no outro dia já perguntava aos colegas se foi feita a leitura.

No ano de 2015 conseguimos fazer a leitura de dois livros: "O Planeta dos montinhos" e "O causo do gato preto". Foi solicitado aos alunos uma síntese dos livros, havia alunos que recontavam com muita dificuldade, passando a escrever mais livremente sem se preocuparem com a quantidade de linhas. A motivação foi tamanha que escolheram o primeiro livro para ser apresentado no fechamento do projeto leitura, combinamos ensaios, escolha de personagens, resumos para facilitar as falas dos personagens, dramatização e a montagem do cenário.

A escola desenvolve um projeto que está entrelaçado com o que acrescentamos de individual em nossa turma, juntando-se a esta atividade a apresentação oral de uma das leituras realizadas em casa, mediante o uso de microfone, com o intuito de irem perdendo a inibição e desenvolvendo a habilidade de falar em público, todos esses resultados foram obtidos e descritos no presente trabalho por intermédio do processo que definimos como leitura partilhada.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Primeiro e Segundo ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUNHA, Maria A. A. As melhores possibilidades de leitura na escola. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 91-102, jan/jul. 1999.

JUNQUEIRA, Sonia. O causo do gato preto. São Paulo: Atual, 2010.

SALLUT, Elza C. **Planeta dos montinhos**. Rio de Janeiro: Scipione, 2013.



LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO RCNEI

por Luan Henrique Dutra (UNIR)¹

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar as orientações pedagógicas sobre a linguagem oral e escrita, presentes em currículos de três Centros Municipais de Educação Infantil da Cidade de Ji-Paraná/RO, sobre a perspectiva do Referencial Curricular Nacional para Educação infantil. Desta forma recoremos a pesquisa qualitativa de GIL (2002), e a pesquisa bibliográfica, Karlinski (2009), Lopes (2008), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001) sobre as concepções as práticas pedagógicas no trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil. Neste sentido, as perguntas que orientavam este estudo foram: até que ponto as propostas pedagógicas destas CMEIs, levaram em conta as orientações do RCNEI? Até que ponto, foi compreendido as finalidades do documento na adaptação dos currículos destas? Estas perguntas buscaram delinear e orientar a elaboração do estudo em tela. Assim, a análise desenvolvida permitiu verificar que o RCNEI foi tomado pelos CMEIs na sua construção teórica, porém entendemos que não foi seguido adequadamente por não haver uma obrigatoriedade. Outro fato verificado foi que a SEMED desenvolveu uma proposta de orientação curricular para a educação infantil e disponibilizou para todas as CMEIs, com o intuito de possibilitar uma linha de trabalho com orientações didáticas presentes em seus currículos.

Palavras-chave: Linguagem Oral e Escrita, RCNEI, Educação Infantil.

¹ Fundação Universidade Federal do Estado de Rondônia.



No decorrer do Curso de Pedagogia tive a oportunidade de me aproximar da discussão sobre a oralidade e cultura escrita no sistema formal para as crianças de 4 a 5 anos por meio do documento intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Naquela oportunidade foi possível compreender a importância da temática linguagem oral e cultura escrita neste documento, a meu ver importante, pois difere das orientações para o ensino fundamental e com isso vai fortalecer a educação das crianças pequenas, ao invés de se constituir meramente como uma preparação para a escolarização posterior.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e a partir desta premissa julgamos necessário compreender como a linguagem oral e escrita é compreendida neste nível de ensino, e qual a relevância do RCNEI nos currículos de Educação Infantil considerando a importância da sociedade da escrita.

Desse modo, este foi o principal objetivo que mobilizou nossa atenção na realização deste estudo; sistematizar as principais contribuições do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no que diz respeito à relação oralidade e escrita, elementos importantes para a formação docente na medida em que favorece a compreensão de que forma deve ser trabalhada a alfabetização nesta etapa.

Metodologicamente, para o desenvolvimento do estudo valemo-nos das concepções do RCNEI que orientou sobre as práticas pedagógicas no trabalho com a linguagem oral e escrita. Utilizamos também a pesquisa bibliográfica com os seguintes aportes teóricos, Brasil (1998), (2009) e (2010), Karlinski (2009), Lopes (2008), Ferreiro e Teberosky (1999), e Ferreiro (2001). Nesse sentido, este conjunto de autores/autoras discutem os caminhos percorridos pelas crianças na construção da escrita, a importância do uso de recursos didáticos em sala de aula, para o desenvolvimento de tais habilidades, como as rodas de conversas, a conversação, a participação em situações que o uso da leitura e da escrita seja evidenciados pelas crianças, para a promoção e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças na fase da Educação Infantil.

A metodologia adotada baseia-se na pesquisa qualitativa, e a partir das orientações de GIL (2002). Conforme este autor a pesquisa documental consiste em "[...] materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (p.45).

A pesquisa foi organizada em dois capítulos, sendo que o primeiro propôs uma sistematização teórica a respeito da Linguagem oral e Cultura escrita na pré-escola na



perspectiva do RCNEI (BRASIL, 1998). E o segundo apresentou a analise dos dados referente a pesquisa sobre a proposta de linguagem oral e escrita em três Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Ji-Paraná, estado de Rondônia. Neste sentido, nossa intenção consistiu em analisar as concepções teóricas que os referidos Centros tem sobre a função da oralidade e escrita no ambiente da educação infantil e as suas orientações didáticas, presentes no documento PPP (Projeto Político Pedagógico), tendo em vistas as orientações propostas no RCNEI.

A análise desenvolvida permitiu verificar que o RCNEI foi tomado pelos CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) na sua construção teórica, porém entendemos que não foi seguido adequadamente por não haver uma obrigatoriedade estabelecida em lei. Outro fato que destacamos, foi que a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu uma proposta de orientação curricular para a educação infantil e disponibilizou para todos os CMEIs sob sua responsabilidade, com o intuito de possibilitar uma linha de trabalho com orientações didáticas presentes nos currículos destes, e que visasse melhorar o desenvolvimento didático nestes CMEIs.

Na analise dos documentos, identificamos que as concepções teóricas e as orientações didáticas presentes nestes, aproximam-se das orientações do RCNEI, para o desenvolvimento das habilidades de oralidade e escrita, porém observa-se que a intencionalidade dos documentos são distintas, pois, na perspectiva do RCNEI todo o trabalho com a oralidade e escrita na Educação Infantil visa a alfabetização da crianças. E os documentos analisados nos Centros Municipais de Educação Infantil por sua vez, visam apenas proporcionar atividades que promovam a familiarização das crianças com a leitura e escrita sem a intenção de alfabetizar.

Observamos também que mesmo depois de 18 anos de sua publicação, as propostas didáticas do RCNEI são atuais e estão presentes dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil pesquisados. Assinala-se que os RCNEI são consultados para orientar sobre os mesmos questionamentos que levavam as professoras a pensar de que forma trabalhar com a linguagem oral escrita em 1998 ano da publicação do RCNEI, continuam presentes hoje em 2016, entendendo assim que o mesmo pode ser tomando como um orientador didático para auxiliar no desenvolvimento de ações especificas da linguagem oral e escrita, contribuindo para uma melhor reflexão sobre as experiências didáticas sobre a linguagem oral e escrita, e o uso destas habilidade em outros campos de experiências.



Referências

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil . Brasília: MEC, 1998.
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010
FERREIRO, E. Alfabetização em processo. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
KARLINSKI, M. A. Educação infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento. 2009. 263 f. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Pós-Graduação em Educação.
JI-PARANÁ-RO. CMEI Nosso Lar. Plano Político Pedagógico . Centro Municipal de Educação Infantil Nosso Lar. Ji-Paraná, 2016
CMEI Grilo Falante. Plano Político Pedagógico . Centro de Educação Infantil Grilo Falante. Ji-Paraná, 2016.
CMEI Nelson Dias. Plano Político Pedagógico . Centro Municipal de Educação Infantil Nelson Dias. 60, p. Ji-Paraná, 2016.
LOPES, T. N. Leitura, Escrita e Letramento: um estudo de caso na pré-escola em Rondonópolis-MT. 170 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação, Pós-Graduação em Educação, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 05, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 26. abr. 2016.



DO BRINCAR AO DESENVOLVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

por Márcia Ângela Patrícia (UNIR)¹, Michelli Cristiane Rosa da Silva (UNIR)² e Roger dos Santos Lima (UNIR)³

1. Identificação do objeto pesquisado

O presente estudo teve por objetivo confrontar os aspectos teóricos sobre as contribuições do brincar na educação infantil com a prática de sala de aula. A Atividade foi desenvolvida em escolas de educação infantil, com crianças do Pré II, da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO.

A pesquisa, a princípio, constituiu o cumprimento do Estágio Supervisionado I, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, campus Ariquemes, mas não somente, concomitante foi construído um aporte teórico sobre a temática, o que possibilitou a compreensão da práxis pedagógica e as contribuições efetivas das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Com base nos estudos teóricos, elaborou-se um projeto de intervenção pedagógico, com carga horária de 20 horas/aula, realizando uma pesquisa-ação, onde as observações sobre o comportamento das crianças foram registradas em um caderno de campo e posteriormente analisadas.

O brincar é compreendido como uma ferramenta para o desenvolvimento da criança, podendo refletir no seu aprendizado, proporcionando aspectos satisfatórios de transformação

GT 06 -Infância: Concepção, Formação e Prática Pedagógica ISSN (online): 1983-5124

¹ Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

² Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

³ Universidade Federal de Rondônia (UNIR).



integral a um futuro adulto. Depreende-se que o professor possui um papel fundamental de mediador nesse processo, atrelando as brincadeiras ao cotidiano das crianças, contribuindo para o seu progresso.

2. Fundamentação teórica

A literatura aponta que o brincar é categoricamente indispensável ao desenvolvimento infantil. Porém, a definição do brincar é algo complexo, Ferland (2006) aponta que não há uma definição única entre os pesquisadores para esse ato, no entanto, há uma ampla literatura sobre o tema que persiste ao longo do tempo e na cultura da humanidade. Encontramos em Kishimoto (2001, p.14) ao mencionar Froebel, que o mesmo concebeu o brincar como atividade livre e espontânea da criança e, ao mesmo tempo, referendou a necessidade de supervisão do professor para os jogos dirigidos, apontando questões sempre no contexto atual.

Já Vygotsky (1991) aponta que o brincar cria zonas de desenvolvimentos e que estas etapas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Mostra que atividades lúdicas trazem benefícios mental, intelectual e social. Trazendo motivação e garantindo expressões livres de brincar e aprender.

Desse modo, do ponto de vista do desenvolvimento da criança, é preciso atentar às inúmeras concepções e contribuições sobre esse ato. Encontramos em Fantacholi (2011, online) que,

[...], através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Dessa forma, ensinar as crianças por meio do brincar, refletirá em suas atitudes até a sua vida adulta, inclusive no que diz respeito ao trabalho. Cunha (2005, p. 14) nos esclarece que, "se a criança brinca, acostuma-se a ter seu tempo livre criativamente utilizado. Este hábito, se bem cultivado, além de trazer satisfação, irá se transformando [...] em atitudes de predisposição para o trabalho". Obstante, não diferente, o brincar no contexto educacional, especificamente na educação infantil, deve ser visto como uma ferramenta aliada ao processo de aprendizagem da criança, conforme colabora Machado (2010, p. 46) "o espaço lúdico deve



ser preservado porque, para levar a cabo sua tarefa, o profissional de educação infantil precisa de dados que deem suporte à sua ação pedagógica".

Destarte, na educação infantil o professor deverá saber a importância do brincar e o quanto contribui para progresso e desenvolvimento integral da criança, principalmente na fase da primeira infância. Dessa forma, o brincar corrobora definitivamente para desenvolver habilidades psicomotoras, cognitivas e também para a afetividade recíproca e a interação social, desenvolvendo laços de amizade entre as crianças.

Concomitante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) apontam que "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter eixos norteadores as interações e a brincadeiras", apontando que a criança aprende por meio do brincar, quando desenvolve habilidades racionais e motoras.

Nessa linha de pensamento, Basseadas et.al. (2009), nos induz a entender que no brincar, a criança incorpora novos conhecimentos, valores e habilidades que são próprias da cultura e da sociedade em que vivem, ocorrendo a aprendizagem na maneira de agir, pensar, dentre outros. Sobre o brincar em uma perspectiva cultural Wajskop (1975, p. 66) colabora:

O brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto, sem adentrálo como partícipe responsável.

Dito isso, é no ato de brincar que os alunos têm o conhecimento do que há em sua volta, divertindo-se, desenvolvem a imaginação, que é de extrema importância para a sua formação. Definitivamente o brincar ajuda na saúde mental e física das crianças.

Desta maneira pode-se inferir que o brincar é incentivador e colaborador para a formação moral e intelectual da criança, possibilitando a ela mais estímulo para a aprendizagem ao longo de seu desenvolvimento. Sendo indispensável que o professor saiba usar as brincadeiras certas, em momentos certos, ou mesmo livremente, de forma que contribua realmente com o desenvolvimento das habilidades das crianças.



3. Metodologia

A pesquisa se constituiu juntamente ao cumprimento das atividades de regência do Estágio Supervisionado I, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, campus de Ariquemes, por meio de pesquisa-ação. A regência teve duração de 20 horas aula, distribuídas em 5 dias letivos, sendo desenvolvida em 2015/2.

Em um primeiro momento os pesquisadores construíram um aporte teórico sobre a temática e na sequência foram conhecer o *lócus* da pesquisa, duas salas de aula, Pré II, da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO, onde realizaram 8 horas de observação para se familiarizar com as turmas. Em seguida elaboraram um planejamento por meio de projeto de intervenção pedagógica que trouxe como tema central "Aprendendo com o Lúdico", tendo como foco principal o brincar.

A cada dia letivo foram propostas brincadeiras de cunho dirigido e livre, onde os pesquisadores observaram o comportamento das crianças e registraram as informações em caderno de campo.

4. Resultados preliminares

O objetivo da presente pesquisa se constituiu em confrontar os aspectos teóricos sobre as contribuições do brincar na educação infantil com a prática de sala de aula.

Foi evidenciado, ante a prática pedagógica, observações e análises realizadas, que o brincar na educação infantil têm um papel determinante na formação integral das crianças. Por meio do brincar foi possível observar nas crianças: o egocentrismo, a formação de caráter, competitividade, a indisciplina, o faz de conta, atenção, memorização, imaginação, as capacidades motoras, a socialização dentre outros funções.

Dessa forma, constata-se com a práxis efetivada nas turmas da Educação Infantil, Pré II, que o brincar é uma ferramentas que integra vários objetivos dentro do campo pedagógico pela diversidade de estímulos que ele promove.

Definitivamente o brincar é um excelente instrumento para o desenvolvimento infantil, principalmente no âmbito da Educação Infantil, devendo os professores ter conhecimento sobre as formas adequadas de investidura para explorar todas as possibilidades de trabalho, o que promoverá um aprendizado prazeroso e significativo para as crianças nessa faixa etária.



Referências

BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel. Serveis Pedagógics, 1996.

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

CUNHA, N. H. S. Brinquedos, desafios e descobertas. Petrópolis: Vozes, 2005. 213 p.

FANTACHOLI, F. N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, Minas Gerais. Dez. 2011. Disponível em:http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148. Acesso em 30 jun. 2014.

FERLAND, F. **O Modelo Lúdico**: O Brincar, a Criança com Deficiência Física e a Terapia Ocupacional. .Tradução de Maria Madalena Moraes Sant' Anna. 3. ed. São Paulo: Roca, 2006. 171 p.

KISHIMOTO, I. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

MACHADO, M. L. A. Educação Infantil e Sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma. M. R. (Org.). **Educação Infantil**: Muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 206 p.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p. 62-69, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p. 62-69, 1995.

GT 7 Educação escolar indígena

Prof. Me. Fábio Pereira Couto (Coordenador)

Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins
Profa. Ma. Adriana Oliveira de Sales
Profa. Dra. Denise Silva
Profa. Patrícia Dias
Profa. Ma. Maricelma Almeida Chaves
Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento
Profa. Ma. Andréia Maria Pereira
Profa. Esp. Márcia Gomes Ribeiro
Profa. Ma. Anatália Daiane de Oliveira



ALDEIA-ESCOLA ZARUP WEJ: UMA INSTITUIÇÃO PENSADA PELO POVO ZORÓ

por Fernando Xienepukuikap Zoró (SEDUC/MT)¹ e Patrícia Dias (PPGE/UFMT)²

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar à comunidade em geral a aldeia-escola ZarupWej. Trata-se de uma aldeia não povoada permanentemente, construída especificamente para abrigar a instituição escolar.

A aldeia-escola ZarupWej foi construída entre 2005 e 2006, e em 2007 passou a pertencer à rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Funciona de maneira diferenciada (alternância), sendo que, durante um período por mês, professores e estudantes ficam integralmente na escola e, em outro período, os estudantes realizam atividades cotidianas nas suas respectivas aldeias, acompanhados pelos pais ou por mestres da cultura.

A instituição se guia pela educação voltada para a interculturalidade. Uma vez que a educação escolar indígena intercultural, pensada a partir dos ideais dos próprios povos indígenas, pode ser um instrumento importante para lidar com os desafios da educação monoculturalista, que historicamente esteve ligada à educação brasileira e ainda hoje cultiva um modelo "ideal" de estrutura curricular que muitas vezes é adotada (ou estrategicamente incentivada) dentro das escolas indígenas ou não (GRANDO, 2004).

GT 07 - Educação Escolar Indígena ISSN (online): 1983-5124

¹ Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: zarupwej@hotmail.com.

² Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). E-mail: patriciadiasopo@hotmail.com.



O estudo apresentado está sendo desenvolvido junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Metodologicamente, os dados produzidos se amparam na pesquisa qualitativa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1982) com abordagem etnográfica (MAUSS, 1967; PEIRANO, 1995).

2. Educação escolar indígena e interculturalidade

A população indígena brasileira convive com a instituição escolar desde a época da colonização. Historicamente, a educação escolar da vida desses povos foi marcada por relações assimétricas, administrada por interesses monoculturalistas que sempre objetivaram integrá-los à cultura da sociedade ocidental.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação escolar passou a ser considerado direito adquirido a todas as comunidades indígenas, fato que favoreceu o aumento da demanda pela regularização do ensino nas escolas das aldeias. Em decorrência da constituição e da reivindicação de instituições e movimentos sociais apoiadores das causas indígenas, diversas outras políticas públicas foram criadas, buscando atender as especificidades desses povos, principalmente no que diz respeito à educação escolar, como a LDB 9394/96, o RCNEI, os PCNs, o PNE, entre outros.

Atualmente a educação escolar indígena, que se constitui num direito assegurado pela legislação, se tornou uma instituição desejada e idealizada pelos ameríndios. Por intermédio da educação esses povos têm acesso aos "instrumentos de intercâmbio com a sociedade nacional", que lhes garantem o "domínio dos códigos nacionais" (a fala e a escrita na língua portuguesa), sendo um importante "instrumento de defesa do patrimônio cultural e territorial". Razão pela qual os povos indígenas depositam na instituição escolar "grande responsabilidade pela manutenção de seus costumes e tradições" (MENDOÇA, 2006, p. 13)

Para Neves (2013, p. 182), a concepção intercultural, no Brasil, começa a ganhar força somente no final dos anos de 1980, em contraposição "a mentalidade da sociedade brasileira e a orientação oficial que compreendiam que o melhor para as populações indígenas era integrálas à sociedade nacional".

A partir dos anos 1990, a temática "interculturalidade tem se convertido num tema da moda", presente na constituição, nas políticas públicas e nas reformas educativas tanto de caráter nacional como no âmbito da América Latina (WALSH, 2009, p. 01).



[...] Ainda que se possa argumentar que essa atenção é efeito e resultado das lutas dos movimentos sociais-político-ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social, também pode ser vista, por um outro ângulo, a partir de uma perspectiva que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado.

Para a professora Catherine Walsh, a interculturalidade precisa ser construída a partir da perspectiva crítica como uma "pedagogia decolonial", buscando romper com as relações assimétricas do poder e do saber colonial, afirmando que "[...] a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação" (WALSH, 2009, p. 02).

A autora acrescenta, ainda, que a interculturalidade não deve ser entendida apenas como o reconhecimento e a tolerância da diferença dentro de uma estrutura estabelecida. Mas, ao contrário, "[...] como desígnio e proposta de sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético dirigido à transformação estrutural e sócio-histórica, assentado na construção entre todos de uma sociedade radicalmente diferente" (WALSH, 2009, p. 03). Por isso o foco problemático da interculturalidade não reside somente nas populações indígenas, mas em todos os setores da sociedade.

3. Povo Zoró e Educação

A educação escolar indígena, na vida dos Zoró, não é tão antiga como a de tantos outros povos no país. Os Zoró vieram a ter contato direto com os não índios somente a partir de 1970, primeiro com funcionários da fazenda Castanhal, devido à intensificação do processo de ocupação do território do estado de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso e depois em 1977 com funcionários da FUNAI (MALDI, 1994).

Os Zoró³, denominados por Pangyjej, vivem em 24 aldeias, em uma área de aproximadamente 355 hectares de terra; constituem uma sociedade de falantes da língua Tupi do tronco Mondé. Mantêm ainda bem conservadas algumas de suas tradições; com isso, enfrentaram muitos problemas com as frentes de expansão incentivadas pelo capital, expressas nas atividades de colonização, como as fazendas, por exemplo. Sua economia vem principalmente do extrativismo sustentável por meio do beneficiamento da castanha do Brasil.

³ Fonte: Disponível em: http://pib.sociomambiental.org/pt/povo/zoro/2065>. Acesso em: 23 mar. 2015.



Na área da educação, possuem quatro escolas municipais e duas estaduais de nível Fundamental e Médio.

No âmbito da educação escolar, os Zoró contam com 4 escolas municipais, a saber: Escola Municipal Indígena ZawytWawã, Escola Municipal Indígena ZawytWawã, Escola Municipal Indígena TamaliSyn e a Escola Municipal de Educação Indígena GuwaPuxurej, que atendem alunos do Ensino Infantil (4 e 5 anos de idade) e 1° ao 4° ano do Ensino Fundamental.

As aldeias-escola ZarupWej e a ZawãKarejPangygej pertencem à rede estadual de ensino do Mato Grosso e atendem alunos do 5° ao 9° ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente as aldeias-escola vêm enfrentando muitas dificuldades, há falta de recursos públicos até mesmo para fornecer o combustível para levar os alunos à escola, uma vez que a mesma fica distante das aldeias.

Há um descaso com as escolas indígenas no estado do Mato Grosso: a SEDUC alega que não tem recursos e as escolas não podem ter aulas sem condições mínimas de funcionamento; na escola ZarupWej, o telhado que é de palha está todo danificado, causando prejuízos para a instituição.

Até o momento, julho de 2016, das 07 sessões escolas que precisam ser realizadas, somente uma se concretizou. Foi necessário que professores e alunos, durante a primeira sessão, trocassem o telhado de palha dos alojamentos.

A aldeia-escola é um excelente projeto de escola, pensada a partir da perspectiva intercultural, que busca valorizar a cultura, os saberes e costumes de seu povo, porém, a falta de apoio governamental tem apontado certo desânimo por parte de muitos pais que, em 2016, já efetuaram 15 transferências de alunos para as escolas da cidade.

Referências

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1982.

GRANDO, Beleni S. Formação do professor indígena: uma experiência com as linguagens artística e corporal no Projeto Tucum/MT. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres - MT, v. 3, n. 1, p. 112-127, 2004.

MALDI, Denise et al. (Orgs.). **Direitos Indígenas e Antropologia**: Laudos Periciais em Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT. 1994.



MAUSS, Marcel. [1967]. **Manual de Etnografia**. (Trad. de J. Freitas e Silva). Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MENDOÇA, Terezinha F. **Gestão escolar interculturalidade e protagonismo na escola indígena Cadete AdugoKuiare**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

NEVES, Josélia G. Currículo Intercultural: o processo de aplicação da lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. **Revista Partes**, [online], 15.05.2013. Disponível em: http://www.partes.com.br/2013/05/15/currículo-intercultural/. Acesso em: 04 maio 2015.

_____. Cultura escrita em contextos indígenas. 2009. 367 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1995.

RONDOLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Educação Básica Intercultural e Específica para o Povo Zoró**. Rondolândia, MT: Seduc, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re- existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. ZORO. **Povos Indígenas do Brasil**. Imagens. [online, s/d]. Disponível em: http://img.socioambiental.org/v/publico/zoro/. Acesso em: 23 mar. 2015.

GT 8 Educação e Linguagem na Amazônia

Prof. Me. Quesler Fagundes Camargos (Coordenador)

Profa. Dra. Nasle Maria Cabana Prof. Dr. Fábio Bonfim Duarte Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes Profa. Ma. Edineia Aparecida Isidoro Prof. Me. Ricardo Campos de Castro Prof. Me. Fábio Pereira Couto Prof. Me. Cristovão Teixeira Abrantes Profa. Karoline Oliveira Antunes



A VARIAÇÃO NA MARCAÇÃO DE PLURAL NOS SINTAGMAS NOMINAIS NA FALA DE INDÍGENAS DA ETNIA MIGUELENO (TXAPAKURA)¹

por Cledaiane de Freitas Leite (UNIR)² e Tatiane Pinaicobo Borges (UNIR)³

1. Introdução

Este trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados preliminares da pesquisa cujo objetivo é investigar a variação na marcação de plural nos sintagmas nominais (SNs) da língua portuguesa na fala de indígenas da etnia Migueleno (Txapakura), estado de Rondônia. Com base no quadro teórico da sociolinguística variacionista, conforme Labov (2008), este fenômeno é analisado em uma pequena amostra de quatro entrevistas, com três informantes dessa etnia. Vale ressaltar que, embora seja um trabalho inicial, este trabalho tem um caráter inédito, uma vez que ainda não foram feitas pesquisas sobre o português falado por esta comunidade indígena.

GT 08 - Educação e Linguagem na Amazônia ISSN (online): 1983-5124

¹ Este artigo é o resultado dos trabalhos desenvolvidos no projeto de pesquisa "Descrição e análise de línguas indígenas amazônicas", sob coordenação do Prof. Me. Quesler Fagundes Camargos, no âmbito da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (PROPesq/UNIR) e do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), dentro da linha de pesquisa "Estudos da Linguagem Intercultural". Gostaríamos de registrar nossos mais sinceros agradecimentos a Rosemildo Freitas Borges, Iria dos Reis Freitas e Esterlita Freitas de Souza.

² Estudante no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (DEINTER/UNIR). E-mail: *cledaianef@gmail.com*.

³ Estudante no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (DEINTER/UNIR). E-mail: *tatianepinaicobo@gmail.com*.



2. O povo Migueleno

Uma parte do povo Migueleno atualmente habita o baixo Rio São Miguel, no distrito de Porto Murtinho, que pertence à cidade de São Francisco do Guaporé. A distância entre a cidade e o distrito é de 42 km. Tem acesso fluvial e terrestre. Os Migueleno que não vivem em Porto Murtinho moram em Guajará-Mirim, Costa Marques, Rolim de Moura, Porto Velho e Ariquemes.

Foi somente no ano de 2004 e 2005 que foram feitas as carteiras de identidade indígena e, com isso, surgiram as notícias de que o processo de demarcação da Terra Indígena Migueleno estava ocorrendo. Devido a isso, vieram as ameaças e perseguições dos fazendeiros e sitiantes da região, por medo de perderem suas terras devido ao boato de que aquela região iria ser demarcada como terra indígena. Devido a tudo isso, os Migueleno viveram momentos de aflições e muitos com medo negavam e negam até hoje sua identidade.

O primeiro contato com os não indígenas foi em 1910 em um lugar conhecido por Santo Antônio no Rio Guaporé, que fica logo acima da boca do Rio São Miguel. O povo Migueleno também tinha uma maloca a poucos quilômetros do que hoje é o Distrito de Porto Murtinho. Conviveram com o povo Cabixi e Puruborá em Limoeiro, mas foi somente no ano de 1914 que o senhor Ciriáco, vindo do Maranhão com 37 anos, chamou a maloca de "Nova Olinda" e mais tarde em 1925 mudou o nome para Porto Murtinho. Os mais velhos contam que quando eram pequenos existiam grandes malocas nas margens do rio São Miguel que iam até o rio Cautarinho.

Em 1983, quando foi criada a Reserva Biológica do Guaporé, cujo limite ao oeste é o Rio São Miguel, o IBAMA começou a retirar as famílias do povoado de Limoeiro e eram bem organizados com escola, posto de saúde e linha telegráfica. No ano de 1985, as últimas famílias do povo Migueleno se retiraram de Limoeiro com medo das ameaças do IBAMA. E assim foram arrancados brutalmente de suas terras tradicionais.

Tem em vista todo esse processo cruelmente depopulacional, o povo Migueleno não tem mais festas, rituais tradicionais e não falam mais a língua materna devido ao contato com os não indígenas.

3. Variação linguística

Os trabalhos em variação linguística geralmente se pautam no uso de variantes constatadas nos vários níveis da gramática de uma língua, tais como a fonética, a morfologia,



a sintaxe, por exemplo. Pode-se afirmar que essa ideia é plausível e também pertence ao campo de estudos científicos da sociolinguística. Note que determinadas palavras são utilizadas em um sentido específico tendo em vista a localidade de cada falante. De acordo com Scherre & Naro (1998), por exemplo, determinados segmentos sociais não realizam a concordância verbal, principalmente quando o sujeito é posposto ao verbo.

Observe que, com base em Tarallo (1990), as variantes linguísticas são as diversas formas de se dizer a mesma coisa, mantendo-se assim o mesmo valor de verdade. Além do mais, essa variação é intrínseca tanto ao nível individual quanto no nível coletivo. A respeito do português brasileiro, Scherre & Naro (1998, p. 1) afirmam que, quanto à marcação de plural nos sintagmas nominais, "o português vernacular do Brasil apresenta variação sistemática nos processos de concordância de número, exibindo variantes explícitas e variantes zero (Ø) de plural em elementos verbais e nominais". Essa variedade específica, em que ocorre a variante zero (Ø) para se marcar o plural nos sintagmas nominais é extremamente peculiar no uso do português brasileiro.

4. Metodologia de coleta de dados

Neste trabalho, a coleta de dados de pesquisa adotou a metodologia da sociolinguística variacionista, conforme Labov (2008) e Tarallo (1990). É imprescindível considerar ainda que, tendo em vista que este trabalho é ainda bem inicial, a seleção dos sujeitos para pesquisa não obedeceu às variáveis sociais de sexo, faixa etária e escolaridade. As entrevistas foram prioritariamente feitas com indígenas Migueleno mais velhos. O próximo passo da pesquisa, que não será apresentado aqui, será realizar esta investigação junto aos Migueleno mais jovens, a fim de se buscar um contraste na fala desses dois grupos sociais. Diante disso, dispomos de um pequeno banco de dados o qual é constituído por quatro gravações, com três informantes Migueleno.

5. Resultados preliminares

É necessário iniciarmos esta seção discutindo a respeito dos elementos que compõem os sintagmas nominais, tendo em vista que serão analisados nas falas dos indígenas da etnia Migueleno. Para Silva & Koch (2000), o sintagma nominal pode ter como núcleo um nome ou um pronome substantivo, seja pessoal, demonstrativo, indefinido, interrogativo, possessivo



ou relativo. O determinante, por sua vez, pode ser representado por um artigo, numeral ou pronome adjetivo.

Uma análise do português falado por indígenas Migueleno nos revela que há, pelo menos, três mecanismos de marcação de número plural nos sintagmas nominais, a saber: (i) apenas o primeiro elemento, geralmente o determinante, é marcado, enquanto que os demais elementos recebem a marca (Ø); (ii) além do primeiro elemento, o segundo pode ser marcado se for da classe dos quantificadores ou numerais; e, por fim, (iii), todos os elementos são marcados (uso padrão da língua portuguesa). Vejam os exemplos abaixo:

Primeiro elemento marcado

- (1) ... a sinhora aprendeu a fazer as panelaØ...
- (2) ... eu sempri fazendu e as pessoaØ ensinandu...
- (3) ... sempri us paiØ da genti era muitu carrascu...

Primeiro e segundo elemento (numeral) marcados

(4) ... tive meus oitus filhuØ...

Todos os elementos marcados

- (5) ... qui meus pais cortava seringa...
- (6) ... lá já estava minhas irmãs ...
- (7) ... morava mais ou menus três quilometrus...

Se analisarmos com cuidado o uso da língua portuguesa pelos Migueleno, essas ocorrências evidenciam a variação no uso da marca de plural nos sintagmas nominais, uma vez que a tendência é a marcação apenas no determinante dos sintagmas nominais, como ocorreu nos exemplos (1), (2) e (3). Vejamos na Tabela 1 a sistematização dos dados do corpus coletado até agora.



ENTREVISTAS	PLURAL APENAS NO DETERMINANTE	PLURAL NO DETERMINANTE E NO NUMERAL	PLURAL EM TODOS OS ELEMENTOS (USO PADRÃO)	TOTAL DE OCORRÊNCIA
entr_1	3	2	0	5
entr_2	11	1	4	16
entr_3	8	0	1	9
entr_4	9	2	2	13
TOTAL	31	5	7	43
Porcentagem	72,1%	11,6%	16,3%	100%

Tabela 1: Variação linguística na marcação do plural nos sintagmas nominais

Como pode ser visto na Tabela 1, embora apresente variação no uso da marca de plural nos sintagmas nominais, há preferência pela marcação apenas no determinante dos sintagmas nominais, tendo em vista que 72,1% dos sintagmas nominais plurais apresentam marcação apenas no determinante. Note que a forma padrão da língua portuguesa, em que todos os elementos devem vir marcados no plural, representa apenas 16,3% das ocorrências.

Referências

SILVA, Maria C. Pérez de Sousa; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística aplicada ao português**: sintaxe. São Paulo: Cortez, 2000.

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola: 2008.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: Ruffino, Giovanni (org.) **Dialettologia, geolinguistica, sociolinguistica**. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Universitá di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, n. 5, p. 509-523, 1998.

TARALLO, Fernando. A pesquisa sociolinguística. São Paulo: Ática, 1990.



DICIONARIZAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DA LÍNGUA INDÍGENA PURUBORÁ (TRONCO TUPÍ)¹

por Arthemiza Evangelista Sansão (UNIR)² e Gilmara Camila de Oliveira Araújo (UNIR)³

1. Introdução

Em Rondônia, há aproximadamente 38 povos indígenas que, devido ao contato com a sociedade não indígena, mantém níveis distintos quanto às condições socioculturais e linguísticas. Ademais, além da língua portuguesa, falam cerca de 23 línguas indígenas. De acordo com Rodrigues (1986, 2005), assim como ocorreram com os demais povos indígenas do Brasil, os povos indígenas de Rondônia sofreram drasticamente com os projetos de desenvolvimento na Amazônia, o que causou uma significativa depopulação e grandes mudanças culturais e linguísticas. Este trabalho surge exatamente neste cenário, principalmente porque o português é a língua de comunicações entre os Puruborá há pelo menos três gerações. Pode-se afirmar, no entanto, que, nos últimos anos tem havido um forte movimento desses povos, que inclui os Puruborá, a fim de promoverem reinvindicações no

¹ Este artigo é o resultado dos trabalhos desenvolvidos no projeto de pesquisa "Descrição e análise de línguas indígenas amazônicas", sob coordenação do Prof. Me. Quesler Fagundes Camargos, no âmbito da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (PROPesq/UNIR) e do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), dentro da linha de pesquisa "Estudos da Linguagem Intercultural".

² Acadêmica no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: *arthemizaevangalista@gmail.com*.

³ Acadêmica no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: *gilmaracamilaaraujo@gmail.com*.



sentido de garantir a valorização de suas culturas, seus conhecimentos e suas línguas (MONTANHA; BARBOZA; OLIVEIRA, 2014).

Diante dessas considerações iniciais, o objetivo deste trabalho é aprofundar os estudos acerca do léxico da língua étnica do povo Puruborá da aldeia Aperoy, município de Seringueiras. O intuito é documentar e sistematizar as palavras desta língua, a fim de que possam se produzidos materiais didáticos para serem utilizados na escola indígena.

2. Povo e língua

Os Puruborá, aqueles que se transformam em onça para se curarem, foram contatados por Marechal Rondon em 1909 em uma de suas expedições telegráficas. Nesta ocasião, Rondon demarcou um território denominado "Colônia" ou "Posto Dois de Maio", onde agrupou os Puruborá. Ficava na região do rio Manoel Correia, o qual é afluente do rio São Miguel. De acordo com Hosana Castro Puruborá (c.p.), "este local foi demarcado por Rondon com marcos de madeira fincados no chão, sendo terra dos Puruborá". Ficaram neste território sob os cuidados do encarregado do SPI, José Felix do Nascimento. Até hoje estes marcos são encontrados nesta região. No entanto, as terras pertencem a grandes fazendeiros. No ano de 1925, o Doutor Benjamin Rondon, filho de Marechal Rondon, permitiu que parte das terras dos Puruborá fosse arrendada, de modo que os seringueiros passaram a trabalhar dentro da área demarcada. Além disso, não permitia que os Puruborá falacem na língua e nem realizarem seus rituais e festas tradicionais. Uma das consequências drásticas foi que, nos anos seguintes, devido ao contato com os não indígenas, os Puruborá foram submetidos a um forte processo de depopulação devido a doenças como o sarampo, catapora, gripe e caxumba. Adicionalmente, muitos aspectos culturais foram esquecidos, tais como a língua, a dança e quase toda a sua cultura tradicional. Era muito comum que as moças órfãs eram dadas aos seringueiros para serem criadas como filhas ou esposas. Deste modo, ocorreu a mestiçagem.

Depois da morte de José Felix em 1949, os Puruborá solicitaram ao SPI outro encarregado, mas o pedido foi negado. Alegaram que o povo já era "mestiço e não indígena". Devido a isso, as famílias Puruborá foram se dispersando descendo o rio Guaporé. Muitos passaram a trabalhar para os seringueiros em troca de mantimentos. A família de Paulo Aporete, todavia, permaneceu na terra até o ano de 1983, quando saiu para morar na região do rio Guaporé por motivos de doença.



No ano de 1955, a família de Dona Emília, irmã de Paulo Aporete, retornou para a terra tradicional Puruborá localizada no rio Manoel Correia, onde criou seus nove filhos. No ano de 1994, foram expulsos pela FUNAI, pois encontravam-se na divisa da terra dos Uru-Eu-Wau-Wau. Dessa forma, deu-se a vinda de Dona Emília para as margens da BR 429. Até o ano de 1999, os Puruborá eram considerados extintos pela FUNAI. Foi somente a partir deste ano que este povo foi acidentalmente "redescoberto" pelo CIMI, o qual foi fundamental para o reconhecimento dos Puruborá junto à FUNAI. Após esse reconhecimento, passaram a realizar assembleias anuais, reunindo-se com órgãos em busca da demarcação de suas terras tradicionais.

Com muitas lutas e em meio a tantos obstáculos, vieram algumas conquistas. Dentre elas, a Escola Indígena Iwará Puruborá, que fica localizada na terra de Dona Emília. Esta escola indígena possui dois professores Puruborá que ministram aulas para alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Um professor é formado pelo Magistério Indígena/Projeto Açaí, o qual é responsável pelas disciplinas curriculares. O outro professor ministra as aulas de língua materna, na condição de sabedor indígena.

Infelizmente o trabalho de demarcação da terra, que ocorre desde 2000, não tem obtido o resultado desejado. Ao longo desses últimos anos, muitos Puruborá mais velhos já vieram inclusive a falecer sem contemplar a demarcação da terra indígena. A Dona Emília foi a última Puruborá a falecer, em abril de 2013, e o sabedor indígena Paulo Aporete se encontra bem debilitado na cidade de Costa Marques, onde reside com sua família. A grande parte dos Puruborá está espalhada pelo estado de Rondônia e Mato Grosso.

Por fim, a FUNAI considera os Puruborá como grupo ressurgido, pois por muito tempo foram considerados extintos. A luta, porém, continua com a cacique do povo, Hosana Puruborá, a qual sempre está na ativa, lutando na esperança de que a terra do seu povo, onde ela e seus irmãos nasceram e se criaram, seja demarcada, reparando assim um grande erro que no passado foi cometido por aqueles que deveriam zelar pela integridade e bem estar dos Puruborá.

3. Fundamentação teórica

Um dos trabalhos mais significativos na área de linguística sobre a língua Puruborá foi realizado por meio do projeto de Documentação da Língua Puruborá, que foi coordenado por Ana Vilacy Galucio do Museu Paraense Emílio Goeldi. Este projeto foi desenvolvido no



período de 2001 a 2007 e teve como objetivo contribuir para a salvaguarda e valorização dessa língua. A execução desse projeto foi de grande importância, tendo em visto a grave situação de vulnerabilidade da língua Puruborá. Atualmente, há apenas dois anciãos que ainda detêm parcialmente o conhecimento dessa língua.

Além do trabalho desenvolvido no projeto de Documentação da Língua Puruborá, tivemos também acesso ao trabalho da linguista Ruth Monserrat, a qual havia coletado no ano de 2001 uma lista de palavras contendo 202 itens lexicais, o qual só foi ser publicado no ano de 2005. Vale ressaltar que essa coleta foi realizada durante os trabalhos feitos pela FUNAI durante a realização das primeiras assembleias do povo Puruborá.

É a partir destes trabalhos que a presente pesquisa se inicia, uma vez que tem o objetivo de sistematizar as palavras de que se tem conhecimento na língua Puruborá. Veja que, além de trabalhar com áudios e vídeos existentes sobre os Puruborá, será imprescindível a coleta de novos dados.

4. Metodologia

Para realizar esta pesquisa, trabalharemos essencialmente com os pressupostos da metodologia de coleta e documentação de dados linguísticos. Há atualmente um conjunto de áudios e vídeos que registram essencialmente o léxico Puruborá. A grande parte deste material foi gravada durante a execução do projeto de Documentação da Língua Puruborá, coordenado por Ana Vilacy Galucio. O intuito é analisar esses dados e posteriormente sistematizá-los. Esse material deverá ser transcrito foneticamente e em seguida adequado à ortografia adotada para a língua Puruborá. Além do mais, deverá ser apresentado no formado de lista de palavras (dicionário). Em um segundo momento, serão realizadas novas coletas de palavras junto ao sabedor indígena Paulo Aporete. Após a coleta, os dados deverão receber os devidos tratamentos para garantir a preservação e documentação.

5. Resultados preliminares

Como resultados preliminares, dispomos, por exemplo, das palavras abaixo, as quais foram coletadas no mês de junho de 2016 na Escola Indígena Ywara Puruborá, que se localiza na aldeia Aperoy.



VOGAIS	PURUBORÁ	PORTUGUÊS	PURUBORÁ	PORTUGUÊS
a	apyka	'queixada'	baxuka	'gongo'
ã	amãt	'chuva'	motãj	'porco espinho'
â	tâp	'folha'	dâwa	'quente'
e	xere	'água'	beropdo	'menino'
i	idjigbia	'macaco'	witap	'mutum'
0	koja	'tocaia'	popop	'coruja'
õ	hõxõ	'mole'	$h \tilde{o} j$	'cachorro'
u	ририр	'assoprar'	murutu	'capivara'
ũ	makũjkap	'pimenta'	jũã	'nariz'
у	ydy	'veado'	typ	'piolho'

Quadro 1: Vogais da língua Puruborá

Referências

GALUCIO, Ana Vilacy. Puruborá: notas etnográficas e linguísticas recentes. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 1, n. 2, p. 159-192, 2005.

GALUCIO, Ana Vilacy; APORETE FILHO, Paulo; PURUBORÁ, José Evangelista. **Vocabulário ilustrado** – **animais na língua Puruborá**. Belém: MPEG, 2013.

MONSERRAT, Ruth Maria. Notícia sobre a língua Puruborá. In: RODRIGUES, A. Dall'Igna; CABRAL, A. S. A. Câmara (orgs.). **Novos estudos sobre línguas indígenas**. Brasília: Editora UnB. 2005.

MONTANHA, Gisele de Oliveira; BARBOZA, José Joaci; OLIVEIRA, Anatália Daiane de. Puruborá: mitos de um povo indígena ressurgido da Amazônia. **Revista TELLUS**, ano 14, n. 27, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Anatália Daiane de. **Escolarização indígena e identidade Puruborá**: contribuições da escola para um povo ressurgido/resistente na Amazônia. Porto Velho: UNIR, 2015. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Anatália Daiane de; BRITO, Claudineia; BARBOZA, José Joaci. Puruborá: indígenas ressurgidos e a construção da identidade. **P@rtes**, v. 15, 2014.

OLIVEIRA, Anatália Daiane de; BARBOZA, José Joaci. Seminário de Educação (SED): levantamento dos trabalhos da temática indígena e inventário das produções acerca do povo Puruborá (2008-2013). **P@rtes**, v. 15, 2014.



RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A OFICINA "PLANTE: CONSCIÊNCIA AMBIENTAL"

por Renata da Silva Nobre (UNIR)¹

O presente trabalho é um relato de experiência resultante da oficina "Plante: Consciência ambiental", com o intuito de ensinar técnicas de jardinagem para iniciantes, realizada no II Festival de Arte e Cultura da Unir, no Campus Porto Velho (o evento foi promovido pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Rondônia – PROCEA/UNIR). A oficina é baseada na interdisciplinaridade e, segundo, Philippi (2000) a interdisciplinaridade tem como estratégia a união de diferentes disciplinas em busca da compreensão e da resolução de um problema. Nesse âmbito as diversas disciplinas não precisam se afastar de seus conceitos e métodos para contribuir com um projeto ou com a solução de algum problema como já foi mencionado. Durante todo o processo de constituição e realização da oficina, buscou-se a interação de diversos conceitos extraídos de uma variedade interdisciplinar.

Orientados pelo compromisso com a preservação da vida em todas as suas formas, buscamos alcançar quatro objetivos ao fim da oficina: a) Religar-se à natureza; b) Reinventar caminhos para conhecer o meio ambiente; c) Dizer não ao consumismo e ao desperdício; d) Multiplicar as técnicas aprendidas na oficina através de iniciativas em nossa casa, comunidade, trabalho e pelo mundo.

¹ Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: nobre.renata@hotmail.com.



Durante toda nossa vida, percebemos que estamos envoltos em um meio ambiente capaz de nos proporcionar diversas sensações que, tendem a intensificar-se, devido às chamadas "mudanças climáticas", que são influenciadas por um processo antropológico, como é afirmado por diversos pesquisadores - Humberto Tommasino, Guillermo Foladori e Arlindo Philippi Jr. - afinal, tais mudanças proporcionaram a comunidade científica material de estudo sobre seus impactos e consequências no cotidiano (TOMMASINO; FOLADORI, 2001). Tendo em vista que essas mudanças não são repentinas e já estão sendo percebidas há muitos anos, criaram-se várias legislações que asseguram o equilíbrio ambiental para a manutenção da qualidade de vida na terra, como a PNMA (Política Nacional do Meio Ambiente) disciplinada pela Lei n.º 6.938, de 31 de Agosto de 1981.

A cultura pós-colonial e progressista, que domina as ações antropológicas, estimula o desenvolvimento de espaços a partir da construção de prédios e grandes empreendimentos que, muitas vezes, denigre o meio em que se estruturam. Diferente disso, os chamados "espaços verdes", são cada vez mais escassos nas grandes cidades.

Diante disso, propôs-se uma oficina com a finalidade de ensinar técnicas de jardinagem para iniciantes. As atividades possibilitaram aos participantes um contato com a natureza, juntamente com a formação da consciência de respeito e cuidado, bem como da necessidade de conservar o meio ambiente através da adoção de novos hábitos e atitudes que despontassem a percepção exuberante da natureza. Com isso, estimula-se a busca de uma melhor qualidade de vida para humanos e para outras formas de vida, através da interação entre eles. Os materiais utilizados na oficina foram reciclados, pois se buscava conscientizar cada participante quanto ao consumo desenfreado dos bens.

Com o crescimento desenfreado e o uso indiscriminado de materiais não reutilizáveis, o prejuízo para o equilíbrio ambiental está sendo mais evidente e cabe a cada um perceber o quanto suas atitudes têm influência na situação atual em que nos encontramos, enquanto partes do meio ambiente.

Com essa oficina buscamos resgatar a sensibilidade de cada participante, sendo esse o primeiro objetivo: a) Religar-se à natureza.

Na sociedade atual, o termo Educação Ambiental tende a se restringir a assuntos relacionados à natureza, embora a demanda seja por uma educação ambiental que modifique o modo de agir das pessoas. A estimulação deve ocorrer desde a infância para que seja possível se conseguir bons resultados futuros. Visto que, a educação ambiental presente desde o ensino



fundamental possibilite uma aprendizagem mais concreta, fazendo com que, desta maneira, possamos formar adultos conscientes. Com isso, garante-se suprir as necessidades básicas e o direito das gerações futuras de utilizar os recursos naturais, suprindo suas necessidades e mantendo o ciclo de vida, reforçando o equilíbrio.

O segundo objetivo: b) Reinventar caminhos para conhecer o meio ambiente.

Com o conhecimento adquirido a partir do reconhecimento das próprias atitudes e qualificando essas atitudes, o participante da oficina passa a uma fase mais complexa, dependendo das condições sociais, financeiras e emocionais, de redefinir suas necessidades, que significaria alcançar nosso terceiro objetivo, sendo esse: c) Dizer não ao consumismo e ao desperdício. O terceiro item foi estabelecido ainda no primeiro dia da oficina, proporcionando aos participantes uma experiência de "vigilância de si", ou seja, caberia a cada um se monitorar a respeito de seus gastos, seus desperdícios e "atitudes naturalizadas e intuitivas" com relação ao meio ambiente no qual estamos inseridos: desde o uso da torneira, tempo no banho, o alimento consumido, materiais descartáveis e outros.

Com o último objetivo definido estabelecido pela oficina, buscamos algo maior, pois depois de um processo de religação, reconhecimento, mudanças de atitudes, o participante era estimulado a: d) Multiplicar as iniciativas em nossa casa, comunidade, trabalho e pelo mundo.

Acreditamos que, todo conhecimento tende a ser multiplicado, principalmente, quando é para o bem de todos. No caso de conhecimentos ambientais, adquiridos em uma oficina que ensinava práticas simples, técnicas de jardinagem, reconhecimentos dos potenciais dos materiais encontrados no nosso cotidiano (e outros), não seria tão difícil de praticar a multiplicação desse conhecimento. "Não há um caminho definitivo para a construção de conhecimentos, não há um caminho linear, hierarquia, e nem mesmo a obrigatoriedade de começar por um caminho ou pelo outro (...)" (TIRIBA, 2005, p.167). São muitas as possibilidades.

De certa maneira, a oficina que teve por finalidade a mudança comportamental de pessoas, iniciar com vinte e quatro participantes e manter esse quantitativo até o final, sendo que foi realizada em dois dias, foi surpreendente. Afinal, o processo de mudança relacionado às atitudes que nos acompanham por anos é doloroso e árduo. Quando finalizada a oficina, os objetivos definidos, no início da atividade, foram superados e os relatos ao final nos deram a certeza de que "plantamos" aquilo que nos dispusemos: a consciência ambiental nos participantes. Não eximindo a responsabilidade de cada participante pela multiplicação dos conhecimentos.



Referências

PHILIPPI JR, A. et al. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (Departamento de Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

TOMMASINO, Humberto; FOLADORI, Guillermo. "(In) certezas sobre la crisis ambiental". Universidad Nacional de Quilmes, Argentina: Revista Theomai (edición electrónica), número 4, 2001. Disponível em:

<www.researchgate.net/publication/26422688_In_certezas_sobre_la_crisis_ambiental>.
Acesso em: 09 Abr. 2016.

GT 9 TICs e Educação Inclusiva

Profa. Ma. Luciana Castro de Paula (Coordenadora)

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Profa. Nágila Bandeira
Profa. Dra. Neide Pedrosa
Profa. Esp. Adriana Lúcia de Oliveira Pissinati



ENSINO DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM UMA INSTITUIÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JI-PARANÁ (RO)

Suzana Rocha de Souza (SEMED)¹, Thyago Bohrer Borges (CEULJI/ULBRA)² e Leiva Custódio Pereira (SEMED)³

Este trabalho apresenta a experiência de uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná de tempo integral, realizada em parceria com o Curso de Sistemas de Informação do Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná. O projeto envolve as turmas dos 4° e 5° anos no contraturno escolar, buscando trabalhar o ensino de lógica de programação como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, bem como na solução de problemas do dia a dia, utilizando as plataformas CODE.ORG⁴ e SCRATCH⁵.

GT 09 - **TICs e Educação Inclusiva** ISSN (online): **1983-5124**

¹ Supervisora Escolar, Coordenadora de Cultura Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia. Pedagoga; Especialista em Gestão e Psicopedagogia, Especialista em Metodologia e Didática do Ensino da Língua Portuguesa e Educação Matemática; Mestra em Psicologia da Educação: Processos Educativos pela (UNIR/MAPSI). E-mail: suzanamusica@gmail.com.

² Coordenador do Curso de Sistemas de Informação do Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (CEULJI/ULBRA), Bacharel em Análise de Sistemas (UCPel), Mestre em Ciência da Computação (PUCRS). Email: thyago.borges@gmail.com.

³ Secretária Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia. Pedagoga e Advogada; Especialista em Administração e Planejamento para Docentes, Especialista em Tecnologias Educacionais e Especialista em Gestão Pública; Mestra em Educação pela UFMT. E-mail: leivacustodio@gmail.com.

⁴ Disponível em: https://code.org

⁵ Disponível em: http://www.scratchbrasil.net.br



Segundo o psicólogo norte-americano Jerome Bruner (2001) a escola não é uma cultura independente e o currículo escolar não deve tratar apenas de matérias isoladas e fragmentadas, mas sim estar conectado com o contexto da vida do(a)s estudantes, lugar onde residem, classe social, situação econômica, seus modos de pensar, de registrar suas falas e etc. Neste sentido, a escola é um espaço pulsante para o desenvolvimento humano, em que as transformações sociais, bem como as tecnológicas são refletidas nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Assim, é fundamental considerar que a demanda em cena, já nasceu inserida em um contexto cultural em que a tecnologia faz parte de suas vivências cotidianas, ou seja, completamente imersa em um mundo digital, o que exige da instituição escolar novos posicionamentos diante de tais mudanças, a fim de que essas crianças não sejam apenas consumidoras da tecnologia, mas também produtoras.

Nesta perspectiva, a abordagem construcionista defendida por Seymour Papert (1986) preconiza que as novas tecnologias são um instrumento para a educação que propiciam ao indivíduo a construção do seu próprio conhecimento, pois ao construir algo de seu interesse, em uma vivência concreta, estará motivado e a aprendizagem será mais significativa. Ao utilizar as linguagens da programação, é necessário descrever a resolução dos problemas, refletir sobre os resultados encontrados e buscar novas estratégias e conteúdos para avançar diante dos desafios propostos, estabelecendo uma intensa relação entre projetar e aprender. (FERREIRA, 2005; MALTEMPI, 2005; VALENTE, 1993, 1997, 1999).

Os processos criativos são provocados, desenvolvidos e potencializados gradualmente, de formas mais simples até mais complexas e para isso, o indivíduo precisa estar diante de desafios, pois, se estiver plenamente satisfeito não haverá anseios, desejos e nem vontade de criar. No entanto, é por meio da inadaptação que emergem as necessidades dando impulso ao ato criativo. A imaginação é fundamental nesse percurso de apropriação da experiência cultural, social e histórica contribuindo também para que as funções psicológicas superiores (atenção, raciocínio lógico, memória, percepção, vontade, pensamento) sejam desenvolvidas. (AZEVEDO, 2015; VIGOTSKI, 2009).

Essa experiência do ensino de lógica de programação na escola tem como finalidade auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do(a)s estudantes da escola, auxiliando na capacidade de resolver problemas, melhorando a concentração, o raciocínio lógico, inserindo



a tecnologia de uma forma prazerosa na construção do conhecimento; bem como formar profissionais mais qualificados para atuar na sociedade globalizada.

A proposta foi apresentada para a escola em cena no mês de maio do corrente ano, e a equipe pedagógica juntamente com o coordenador do projeto selecionaram as turmas do 4° e 5° anos pelo fato de estudarem em tempo integral, e terem a disponibilidade de participarem do projeto no contraturno escolar, ou seja, no período matutino. Vale ressaltar, que é um projeto de extensão permanente, aprovado pelo Conselho da instituição parceira para ser executado durante o ano letivo da universidade e da escola. Sendo atendidas todas as etapas, o projeto deverá ser mantido de forma contínua, sem tempo determinado para seu término, sendo renovado anualmente.

O projeto acontece uma vez por semana, nas quartas feiras, com a duração de uma hora para cada turma, no Laboratório de Informática da instituição parceira, sob a coordenação do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação, com a participação de cinco acadêmicos do curso que no momento atuam como voluntários nesse trabalho. O transporte do(a)s estudantes é realizado por um ônibus da Secretaria Municipal de Educação, em que profissionais da instituição escolar acompanham as turmas no percurso e no período do curso.

No primeiro momento foi aplicada uma avaliação diagnóstica escrita, com questões de matemática e lógica para compreender o nível de cada participante no uso do raciocínio lógico com o propósito de auxiliar no planejamento das atividades, bem como no acompanhamento do desenvolvimento do (a)s participantes.

O acesso à plataforma CODE.ORG e STRACH é gratuito, cada estudante tem o seu cadastro com acesso e senha, passando assim a realizar os desafios propostos nesses *softwares* educativos, aprendendo buscar soluções flexíveis e complexas de forma que vá avançando ao utilizar a lógica da programação.

Os resultados preliminares dessa experiência em andamento mostraram que o ensino de lógica de programação na escola tem despertado o interesse dos e das estudantes em participarem ativamente do projeto, pois ficam na expectativa do dia em que se deslocam para o Laboratório de Informática. O fato de frequentarem um ambiente universitário tem sido motivador, empolgante, além de despertar o interesse em continuar os estudos cursando uma graduação. Foram percebidas também mudanças significativas no comportamento e relacionamento interpessoal entre o (a)s participantes, bem como no contexto escolar.



As expectativas com relação à execução do projeto pelo fato de ser contínuo e permanente é que ao longo do ano letivo, o (a)s participantes tenham seus processos criativos desenvolvidos e potencializados por meio da lógica da programação, evoluindo na busca de solução de problemas, possibilitando construções de novos conhecimentos científicos, por meio da experiência concreta, significativa, desafiadora, bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos e das estudantes.

Referências

AZEVEDO, Suzana Rocha de Souza. **A arte na construção da identidade**: um estudo com adolescentes e professores de uma escola do campo em Rondônia. 2015. 302f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2015.

BRUNER, Jerome Seymour. A Cultura da Educação. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

FERREIRA. Alan Silva. A contribuição da robótica para o desenvolvimento das competências cognitivas superiores no contexto dos projetos de trabalho. **Revista Educação Pública**. 2005. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0017.html>. Acesso em: 11 jul. 2016.

MATEMPI, Marcus Vinicius. **Novas Tecnologias e Construção de Conhecimento**: Reflexões e Perspectivas. 2005. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Maltempi-cibem.pdf. Acesso em: 11 jul. 2014.

VALENTE, José Armando Valente. Informática na educação: instrucionismo x construcionismo. Revista Educação Pública. 1997. Disponível em:

http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0003.html. Acesso em: 11 jul. 2016.

VALENTE, José Armando Valente. **Computadores e conhecimento:** repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP. 1993.

VALENTE, José Armando Valente. **Informática na Educação no Brasil**: Análise e Contextualização Histórica. In: VALENTE, José Armando Valente. (Org). O computador na sociedade do conhecimento. Campina, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática. 2009.



FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE OURO PRETO DO OESTE-RO: UTILIZAÇÃO DO LINUX EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA PARA OTIMIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

por Ana Flávia Moreira Camargo (UNEOURO)¹, Verônica dos Santos Quintana Aquado Peres (UNEOURO)² e Walter Claudino da Silva Júnior (UNEOURO)³

1. Identificação do Objeto Pesquisado

O objeto deste estudo, é verificar como os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Aurélio Buarque de Holanda de Ouro Preto do Oeste - RO, tem trabalhado com o software Linux Educacional no Laboratório de Informática com os alunos, como forma de otimizar as aulas, melhorando suas práticas pedagógicas.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Tecnologia e Educação

A palavra tecnologia tornou-se sinônimo de um mundo automatizado e conectado por equipamentos que transformaram a maneira como as pessoas se relacionam e dinamizam o

¹ Especialista em Didática e Metodologia do Ens. Superior (UNEOURO) e Bacharel em Sistemas de Informação pelo CEULJI/ULBRA (2006). E-mail: *anaflcm@gmail.com*.

² Especialista em Didática e Metodologia do Ens. Superior (UNEOURO) e Administração e Marketing (ESAB). Tecnóloga em Sistemas de Informação pela UNESC (2005). E-mail: *veronicasantosperes@hotmail.com*.

³ Especialista em Didática e Metodologia do Ens. Superior e Bacharel em Sistemas de Informação pela UNEOURO (2016). E-mail: *walterclaudino@gmail.com*.



ambiente em que vivem. Segundo Simondon *apud* Kenski, (1998), tecnologia é toda ferramenta criada e utilizada para facilitar ou melhorar a vida dos seres humanos, ou seja, quando nossos ancestrais criavam ferramentas, mesmo que hoje consideradas rústicas, estavam criando tecnologia.

Para Kenski (2003, p.15), as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. Com isso afirmar que tecnologia se define somente como máquinas e equipamentos eletrônicos que disfruta-se atualmente poderá limitar o conceito que a palavra tecnologia tem diante a sociedade.

Com a evolução das tecnologias, percebe-se uma inovação maior nos meios de comunicação. Estes transformam o tempo e o espaço dos indivíduos, sendo que no âmbito educacional não é diferente, os processos de trocas de informações se tornam cada vez mais eficientes e velozes. Implantado incialmente como modernização escolar, a inserção de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, causaram a instabilidade e insegurança no docente diante das suas atividades, porém, não é novidade que essas reflexões ocorrem em diferentes tempos. A escola foi induzida a refletir sobre diversos acontecimentos e mudanças no cotidiano, transformações culturais, políticas e sociais, imprimiram na instituição sua identidade e a agora adentram novamente pelas veredas da reflexão.

2.2 Tecnologia e Formação continuada

Embora há muito o que se refletir sobre as práticas pedagógicas, que em conjunto com soluções tecnológicas auxiliará o docente a transformar suas aulas, pode-se aferir que os mesmos vivenciam uma realidade que não foi prevista e preparada na sua formação enquanto profissional da educação.

As habilidades com a tecnologia que muitos dos alunos chegam à escola, causam ao professor a intimidação e insegurança de colocar em prática suas metodologias de ensino que estão enraizadas em tempos que não desfrutavam dessa realidade tecnológica. Crianças e adolescente que com *smartphones*, *tablet's* e internet, usufruem dessas soluções para se informar e estarem atualizados com velocidade instantânea.

Velocidade. Esse é o termo-síntese do *status* espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para



esquecer. Velocidade para acessar informações, interagir com elas e superálas com outras inovações. (KENSKI, 1998, p. 30).

Ao mesmo propósito em que todo e qualquer tipo de informações estão disponíveis para ao indivíduo com velocidade digital através de seus dispositivos, o mesmo acontece com a velocidade em que necessitam adaptar-se à estes equipamentos, pois outrora eram outros equipamentos com configurações, necessidades e soluções diferentes que aguçavam a curiosidade e o anseio pela tecnologia. E essa velocidade em "aprender a desaprender" é um gargalo a ser ultrapassado pelos professores.

Não se trata de ensinar os velhos conteúdos de forma eletrônica, por meio de telas iluminadas, animadas e coloridas. (...) Enfrentar essa nova realidade significa ter como perspectiva cidadãos abertos e conscientes, que saibam tomar decisões e trabalhar em equipe. Cidadãos que tenham capacidade de aprender a aprender e de utilizar a tecnologia para a busca, a seleção, a análise e a articulação entre informações e, dessa forma, construir continuamente os conhecimentos, utilizando-se de todos os meios disponíveis, em especial dos recursos do computador (BRASIL, MEC, 2001, p. 286).

Dentro desta perspectiva, o conhecimento e domínio por parte dos professores em relação a tecnologia refletida na formação continuada, o auxiliará na seleção das melhores ferramentas tecnológicas que viabilizarão as práticas do dia-a-dia em sala de aula.

2.3 Linux Educacional

A tecnologia em diversas temporalidades proporciona à sociedade uma evolução e alteram a maneira de gerir e processar informações, dentre essas, o software livre é tendência dentro do âmbito escolar.

O Linux Educacional é uma ferramenta de distribuição livre e código aberto que tem por objetivo, atender partes das necessidades dos docentes em adaptar o conteúdo escolar às novas tecnologias.

Uma das principais características desse software, é a segurança que o sistema operacional proporciona à rede implantada no ambiente escolar, por ser um sistema pouco difundido no Brasil.



3. Metodologia

Por meio de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, foram entrevistados professores do Ensino Fundamental e Médio da Escola pesquisada, para verificar os relatos dos mesmos com relação as principais dificuldades que eles enfrentam para trabalhar com o software livre Linux Educacional, que é um projeto do governo federal e busca a potencialização do uso das tecnologias educacionais, como forma de melhor aproveitar os ambientes informatizados das escolas. Após as entrevistas, foi desenvolvido e implementado um projeto de extensão na Faculdade de Ouro Preto do Oeste – UNEOURO, em parceria com a referida escola, que disponibilizou oficinas sobre diversos recursos tecnológicos, especialmente o Linux Educacional, como ferramenta para o auxílio na otimização das aulas, com conteúdos didático-pedagógicos. Os principais objetivos do projeto eram apresentar ferramentas tecnológicas para a melhoria do aproveitamento do potencial dos educandos e otimizar o tempo dos professores, bem como estimular o uso da tecnologia em sala de aula, potencializar a utilização das tecnologias nos espaços informatizados, como laboratório de informática da escola e apresentar técnicas de preparação e apresentação de aulas, utilizando diversas tecnologias para prender a atenção dos alunos nessa era digital e tecnológica.

Após a conclusão do projeto, foram aplicados questionários aos professores na Escola em que atuam, para verificar se as oficinas foram válidas para ampliar seus conhecimentos sobre o Linux Educacional.

4. Resultados preliminares

Após as entrevistas, a execução do projeto e realização das oficinas para capacitação e atualização dos professores, foi possível verificar que as principais dificuldades relatadas pelos mesmos eram que a escola tem oferecido recursos tecnológicos como: softwares livres, computadores, internet, *tablets*, lousa digital, entre outros. No entanto, a capacitação oferecida não tem sido suficiente, uma vez que apenas o técnico do laboratório de informática recebe o treinamento e muitas vezes não socializa com os professores e quando o faz, não atende suas necessidades. Essas oficinas puderam oportunizar a eles, práticas e conhecimentos para otimizarem a utilização dos recursos disponíveis na escola, oferecendo conhecimentos de ferramentas que atualmente a maioria dos professores e alunos possuem, como dispositivos móveis, mostrando como podem utilizar esses recursos para prender mais a atenção dos alunos que já nasceram na era tecnológica, bem como otimizar a utilização de redes sociais,



grupos de discussões, ensinar como fazer apresentação de aulas em ferramentas mais dinâmicas como a *Prezi*®, mas principalmente tratando sobre o Linux Educacional, seus recursos, disponibilidades e vantagens.

Os professores foram inseridos na ferramenta com um breve histórico sobre Linux, desde seu surgimento no trabalho solitário de Linus Torvalds, até o seu atual estágio de adoção por diversos países e instituições de grande porte, tais como: Petrobras, Caixa Econômica Federal, NASA e administrações públicas ao redor do mundo. Após a introdução à ferramenta, passou-se a apresentar os softwares relativos ao desenvolvimento cotidiano, tais como editor de texto, planilha, *slides* e edição de imagens, todos com o pacote de aplicativos do BR-Office.

Na sequência, foram tratados os softwares relativos a inserção do aluno no conhecimento por meio de jogos disponíveis no Linux Educacional Versão 5.0. Dentre as diversas funcionalidades do software, foi apresentado o Portal Domínio Público, com todas as obras disponibilizadas pelo MEC, incluindo vídeos da TV Escola, sugestões de aulas e conteúdo de diversas disciplinas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros em ação, Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnológicas** – MEC, SEMTEC, 2001.

KENSKI, V. M. **O rendimento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente: Novas Tecnologias.** São Paulo, n.08, p. 58-71, mai/jun/jul/ago. 1998.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2003.



SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SI) COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: O USO DO APLICATIVO REMIND

por Marlene da Silva Modesto Deguchi (UNIR)¹, Juliana Valin Campos (UNIR)² e Graziella Pinetti Passoni (UNIR)³

1. Introdução

O objetivo do presente trabalho é verificar a eficácia de novas tecnologias aplicadas à educação, disponibilizadas gratuitamente. Os recursos e benefícios que os sistemas de informação podem oferecer para a escola são incontáveis, pois suas características modernas auxiliam toda equipe técnico-pedagógica e estudantil da escola, garantindo organização e acompanhamento das rotinas administrativas e de todo contexto escolar. É por meio das tecnologias que os sistemas de informação podem ser implementados. O aplicativo *Remind* é um exemplo de ferramenta colaborativa, cujo objetivo é promover a agilidade e eficiência na comunicação entre escola e família, de forma a assegurar que a informação ocorra de forma tempestiva e satisfatória.

¹ Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: marlenedeguchi@unir.br.

 $^{^2}$ Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail:
 $\it juliana.valin@unir.br.$

³ Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: graziella.passoni@unir.br.



2. Sistema de Informação como ambiente de colaboração

Um sistema bem estruturado e bem gerenciando, no intuito de promover a comunicação, facilita o cotidiano do ambiente escolar em suas tarefas, tanto administrativas, quanto pedagógicas e, atualmente, estes sistemas ultrapassaram os muros da escola e podem servir de ponte entre escola e família.

Os professores já podem contar com estes sistemas para agilizar inúmeras atividades relativas à sala de aula em seu dia-a-dia. Existe a necessidade de que a comunicação entre professores, pais e alunos seja cada vez mais eficiente e eficaz. A premência da comunicação, que antes demorava dias para se concretizar, aguardando o momento oportuno, a compatibilidade de horários, o horário de funcionamento da escola, hoje é possível ser executada em questão de segundos, até mesmo em horário em que não há atendimento na escola.

3. Inovando no contexto escolar

Conectar professores, pais e alunos e possibilitar que todos trabalhem juntos em prol da educação são alguns dos principais desafios da área na atualidade.

A proximidade entre família e escola e seu trabalho em conjunto são essenciais para o sucesso dos jovens no ambiente escolar (TAKAHASHI, 2015). Para que isso aconteça na prática, é preciso que haja a contribuição de todos os envolvidos no processo educacional, se dispondo a (re)aprender com as novas tecnologias, transferindo ou (re)adaptando seus conhecimentos, para que possam usufruir dos inúmeros benefícios que essas tecnologias oferecem.

Para que estes benefícios sejam atingidos, a escola deve ir além da introdução dessas tecnologias, ou seja, tem que se dispor a transformar os métodos antigos em novos, devendo então, empenhar-se, inovar, com envolvimento e comprometimento, ficando atento às novas possibilidades.

Neste contexto, vale ressaltar que na atualidade, além das redes sociais que podem auxiliar nessas tarefas, existem aplicativos próprios para a educação, desenvolvidos para atender aos professores em suas necessidades em sala de aula, "ao desejo de terem uma ferramenta que os ajude a aumentar o engajamento dos responsáveis na rotina escolar de crianças e jovens, facilitando, por meio da tecnologia, o trabalho deles como educadores. A



proximidade entre família e escola é essencial para o sucesso dos jovens no ambiente escolar." (TAKAHASHI, 2015)

Em 2011, os irmãos norte-americanos Brett e David Kopf criaram o aplicativo *Remind*, a princípio, no intuito de auxiliar alunos com dislexia ou *deficit* de atenção a lembrarem de tarefas, provas ou trabalhos a serem realizados. Porém, em pesquisa realizada com professores, os criadores aprimoraram o aplicativo, a fim de atender os profissionais, no que tange a seus anseios referentes à comunicação entre escola e família (NOGUEIRA, 2015).

O *Remind* é um aplicativo gratuito, disponível para as plataformas *Android* e IOS, que tem por escopo fomentar a comunicação na esfera educacional, estimular a participação dos pais na educação dos filhos e facilitar a comunicação entre pais, professores e alunos.

Vantagens na utilização de ferramentas colaborativas como o *Remind*, conforme informações do próprio desenvolvedor (REMIND, 2015):

- Sigilo do número de telefone dos membros;
- Escolha do período de envio das mensagens;
- Opção de enviar apenas um recado ao iniciar o *chat*, com mensagens devolutivas –
 preservando a privacidade do aluno que não quer se expor.

4. O uso da ferramenta

Em teste realizado com o aplicativo *Remind*, uma turma fictícia, da qual faziam parte a figura do professor, do aluno e do seu responsável, fora criada. No aplicativo, o professor, que pode gerenciar, simultaneamente, várias turmas, exerce a função de mediador, capaz de interagir com pais e alunos, de forma privada, enviando mensagens de texto, imagens e fotos. Existe, também, a possibilidade de criação de mural de avisos, que permanece visível para todos os membros da comunidade criada pelo professor.

5. Considerações finais

O aplicativo *Remind* se mostrou eficaz, funcional, de interface simples e amigável. Em relação à *performance*, atendeu às expectativas, mesmo tendo sido utilizado em ambiente com rede de internet com baixa qualidade de conexão.

Seu uso é viável, uma vez que é gratuito e atende às necessidades atuais de comunicação entre escola e família, de forma dinâmica e instantânea.



Referências:

NOGUEIRA, Fernanda. **Aplicativo gratuito conecta pais, alunos e professores**. Acesso em 21 de jul. de 2015. Disponível em: http://porvir.org/aplicativo-gratuito-conecta-pais-alunos-professores/

REMIND. **Por que usar o Remind?**. Acessado em 25 nov. de 2015. Disponível em: https://d3498ple9xfqkw.cloudfront.net/marketing/pdfs/pt-br/por-que-remind-e-importante-para-os-pais.pdf

TAKAHASHI, M. F. **Aplicativo gratuito conecta professores, alunos e familiares**. Profissão Mestre, (194), 40-41, 2015.



O USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO COMO FONTE DE INFORMAÇÃO

Rejane Sales de Lima Paula (UNIR/MEPE)¹, José Lucas Pedreira Bueno (UNIR/MEPE)² e Vanderleia Barbosa da Silva (UNIR/PPGE)³

1. Introdução

Vivemos na chamada sociedade da informação. E essa sociedade informatizada é caracterizada, de acordo com Sacristán (2007) como uma sociedade de traços muito diversos, sendo utilitárias do uso frequente das tecnologias, em especial dos dispositivos eletrônicos e computadores com acesso à internet, o qual vem possibilitando um aumento significativo do volume de informação disponibilizado.

Em vista disso, acessar a informação de forma efetiva e eficiente tem sido um desafio para o sujeito encontrar, adquirir, organizar e usar a informação durante sua formação acadêmica, profissional e formação docente. E diante disso, é imprescindível que os sujeitos em formação conheçam algumas das bases de pesquisa informacional disponíveis para a área de educação.

Desse modo, o acesso à informação deve ser realizado em fontes confiáveis, por isso é importante que o sujeito consiga qualificar as fontes de pesquisa bibliográficas disponíveis.

Nesse sentido, Santos, Firme e Barros (2008) chama nossa atenção ao afirmar que "outro fator que afeta a qualidade da pesquisa bibliográfica é a escolha da base de dados a ser

1

¹ Universidade Federal de Rondônia (UNIR/MEPE). E-mail: Paula.rejane23@gmail.com.

² Universidade Federal de Rondônia (UNIR/MEPE). E-mail: 7lucas@gmail.com.

³ Universidade Federal de Rondônia (UNIR/PPGE). E-mail: *Vanderleiabarbosa.unir@gmail.com*.



utilizada na busca de material básico de leitura" (SANTOS, FIRME e BARROS, 2008, p. 446).

Dentre as inúmeras fontes de informação das quais a Internet pode oferecer via rede eletrônica, podemos destacar o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Segundo o Portal de Periódicos da Capes (2016), seu acervo atualmente é composto por "38 mil periódicos com texto completo, 126 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual" (Portal de periódicos da CAPES, 2016).

2. Objetivos

Com o propósito de responder a questão norteadora, este trabalho tem como objetivo fazer uma breve apresentação das bases eletrônicas de informação da área de educação disponíveis via internet.

3. Procedimentos Metodológicos

Buscaram-se subsídios teóricos para abordar as ferramentas a serem utilizados no processo formativo para o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos, como os recursos bibliográficos, livros, base de dados, revistas, portais e outros.

Em vista disso, podemos caracterizar este trabalho como descritiva do ponto de vista dos objetivos conforme Gil (1999) e a partir da abordagem do problema, como qualitativa de acordo com Marconi e Lakatos (2009).

4. Discussão e resultados

Ainda que, reconheçamos a relação entre a tecnologia na educação, é necessário destacamos que os sujeitos precisam estar imbuídos na essência do letramento informacional, ou seja, saber localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas frente às informações disponíveis na internet.

Sabemos que, as fontes de informação são imprescindíveis para o ensino e formação dos profissionais em educação básica. Neste contexto, preparar o profissional docente exige mudanças na construção da identidade profissional e dos saberes docente de modo que as



tecnologias da informação e comunicação sejam incluídas positivamente como inovações curriculares durante a graduação, propiciando qualidade na educação ao favorecer no ensino básico a democratização dos conhecimentos de forma orientada por meio das práticas pedagógicas.

Referências

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração e análise e interpretação de dados. 7 ed. 2 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portal de Periódico da Capes**. Disponível em: < http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 28 de fev. de 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Anderson Rouge dos; FIRME, Caio Lima; BARROS, José Celestino. A internet como fonte de informação bibliográfica em química. **Quim. Nova**, Vol. 31, No. 2, 445-451, 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/qn/v31n2/a45v31n2.pdf>. Acesso em: 28 de fev. de 2016.



MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: O SABER INTERDISCIPLINAR NA PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR

por Danielle Constantino de Lima (UNIR)¹

1. Introdução

A pesquisa discute o ensino-aprendizagem de linguagem a partir dos conceitos de gênero, letramento e uso de mídias e objetiva descrever especificamente uso do gênero discursivo jornal no contexto de aulas de língua portuguesa. O estudo desenvolveu-se a partir da produção de um jornal escolar, realizado com alunos do ensino médio na escola pública João Bento da Costa localizada em Porto Velho/RO, teve como finalidade possibilitar um trabalho multimidiático com a participação dos alunos de forma interdisciplinar, estimulando o desenvolvimento da competência de comunicação nos diferentes níveis, por meio das mídias sociais e tecnológicas, especificamente utilizando o gênero discursivo jornal, produzindo o periódico escolar semestral.

Levando em consideração que as novas tecnologias são uma realidade dentro das escolas, a utilização do gênero discursivo jornal como recurso pedagógico justifica-se e abrange não só o texto, mas também a imagem, vídeo, áudio e hipertexto potencializando a interação de alunos e a materialidade discursiva para análise. Para tanto, respaldamo-nos nos aportes teóricos bakhtinianos (2009, 2010, 2011) sobre linguagem, enunciado, e também dos

GT 09 - TICs e Educação Inclusiva ISSN (online): 1983-5124

¹Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Católica de Rondônia. Atualmente professora do Ensino Fundamental e Médio na rede estadual. Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho. E-mail: daniconsta@hotmail.com.



estudos de gêneros textuais/discursivos (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002), letramentos (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) e novas tecnologias na educação (SILVA, 2001).

2. Fundamentação Teórica

A busca incessante no sentido deinovar no ensino-aprendizagem de linguagem utilizando as mídias, aos poucos vai tomando corpo com ajuda de projetos dessa natureza. O uso do gênero discursivo jornal, em sala de aula é uma dessas vias, pois proporciona o que os PCNs sugerem:

Que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita [e oral], ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCNs,1997, p. 32)

Em termos do ensino de linguagem, a produção do jornal escolar ganhou maior relevância com renovação do currículo e das metodologias de ensino operada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), que serviram como base para novas práticas na educação. O novo pensar no ensino, em que alunos também sejam ativos, preparados e inseridos na participação social como cidadãos, acarreta em melhorias em todos os aspectos.

O sujeito-aluno já não pode mais ser visto como deposito de conhecimentos na escola. Segundo Tijiboy (2001):

Essa mudança pode estar sendo influenciada pelos impactos que a própria educação está experimentando, tais quais a forma de comunicação entre as pessoas, o surgimento do pensar inferencial, indo além do indutivo e dedutivo, a diversificação na representação do pensamento através dos meios multimídias, aliados à telemática e uma nova concepção de espaço e tempo, no sentido de derrubar fronteiras de comunicação. (TIJIBOY, 2001, p.52)

Na utilização de um jornal escolar como recurso pedagógico, pode-se privilegiar também seu papel de mídia de alunos, podendo levar a uma experiência que relacione os conteúdos com as práticas em sala de aula de forma prazerosa com função interacional e



autoral. Sendo uma atividade certamente ligada ao letramento, que na perspectiva de estudiosos como (KLEIMAN, 1995) busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita nos diversos contextos sociais (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Conforme enfatiza Freire (1989) é necessário que a escola aprenda a tornar a leitura significativa para o aluno, trazendo a realidade já conhecida por este, para dentro da sala de aula e, fazer uso da "leitura de mundo". O gênero discursivo jornalístico incentiva esta leitura crítica e social, os textos usados precisam despertar o interesse e devem ser explorados de uma forma interdisciplinar que possam motivar a escrita de outros textos.

Nesta perspectiva o trabalho com o jornal pode vir a contribuir com o interesse pela escrita já que este instrumento possibilita uma série de investigações e interpretações da realidade onde ele está inserido até ser produzido.

Dentro dessa ótica, Paulino (2001) destaca o jornal como um registro diário da história, é um instrumento complementar na educação, com a vantagem de ser momentâneo atual e ter um custo mais acessível.Podem-se promover diferentes vivências de autoria e protagonismo do aluno, aliando a uma nova prática pedagógica, sem muito custo que traz possibilidades de uma aprendizagem significativa, desde que seja mediada de forma correta.

3. Metodologia

A partir do *corpus* da pesquisa de cunho qualitativo interpretativista uma vez que os resultados foram extraídos tendo por base dados comprovados por meio de um levantamento teórico e, posteriormente, um estudo de campo. Elege-se um fragmento que favorece a exposição do trabalho realizado a partir da concepção de projetos de letramento com as multimídias como possibilidades de autoria e protagonismo, sendo realizadas aulas expositivas e oficinas. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados questionários, observações e registros das interações realizadas.

4. Relato e resultados

O projeto possibilitou o contato com diferentes interações comunicativas, os alunos desenvolveram suas habilidades em cada atividade e etapa do projeto até a concretização da impressão do jornal. Promoveram-se situações concretas de uso da língua, de modo que o sujeito-aluno conseguiu de forma criativa e consciente exercer sua autonomia diante o texto.



Para a produção do jornal foram utilizadas várias mídias,como computadores, câmera de fotografia e filmagem, e programas para edição de textos e vídeos para divulgação dos temas abordados.

Os alunos conseguiram desenvolver a escrita na produção de textos jornalísticos, colocando em prática também os conteúdos estudados em outras disciplinas, como matemática, biologia e geografia de forma interdisciplinar. Na produção do jornal, aprenderam a coletar e organizar informações para a construção do sentido, ordem e coerência, itens indispensáveis para produção de qualquer tipo de texto.

Os resultados obtidos sugerem que a interação promovida pela metodologia da produção do jornal escolar contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa e que houve mudança na representação do sujeito aluno promovendo a reflexão. Entendemos que o presente estudo é relevante, à medida que contribui para o advento de pesquisas em análise de gênero do discurso, letramento e novas tecnologias na educação.

Referências

AUGÉ, M. E. V. **O jornal escolar: escrita e pensamento**. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2008.

BALTAR, M. Competência discursiva e gêneros textuais: *uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro:** Lucerna, 2002.

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

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. SãoPaulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. B.; BALTAR, M. (Org.). **Número especial "Letramento e formação de professores". Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 2, p. 407-652, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **Didática** (coleção Magistério 2 grau: Série Formação do Professor). São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Mozart Linhares (Org.). **Novas Tecnologias, educação e sociedade na era da informação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 39-85.

GT 10 Currículo e Interculturalidade

Profa. Dra. Josélia Gomes Neves (Coordenadora)

Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira Prof. Dr. Darci Secchi Profa. Armelinda Borges da Silva



ASPECTOS RELEVANTES DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO OCULTO NA PRÁTICA DO PROFISSIONAL DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ-RO

por Maricelma Almeida Chaves (SEDUC/UNIR)¹, Regina Pinheiro Custodio (ULBRA)² e Helionai de Melo Rodrigues (UNIR/UNIASSELVI)³

1. Introdução

A diversidade de formas de aprendizagem da qual dispõem o acadêmico da modalidade de ensino a distância - EAD vem evidenciar que apesar da distância geográfica que separa a instituição e o aluno, o avanço das tecnologias na atualidade faz com que esta separação se torne apenas uma distância de espaços físicos.

[...] esse aprendiz não precisa mais estar presente em um ambiente para aprender: ele o faz em qualquer lugar. Além disso, seu aprendizado é também contínuo e permanente: o estudo não é mais encarado, em nossa sociedade, como algo que deva ocorrer somente em determinado momento

_

¹ Professora Credenciada para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná-RO. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Formadora da Ação Saberes Indígenas na Escola. Professora Orientadora Pós-Graduação EAD/UNIASSELVI. maricelmalmeida@hotmail.com.

²Professora especialista em Educação da Universidade Luterana do Brasil EAD/ULBRA. Polo Ji-Paraná. *reginaulbra@hotmail.com*.

³ Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Rondônia e Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. *helionaimr@gmail.com*.



da vida, mas sim algo que deve nos acompanhar por toda a vida, isto é, tempo e espaço não são mais limites para as ambições de conhecimento do aprendiz virtual. (MAIA e MATAR, 2007, p. 83-84).

No Município de Ji-Paraná a implantação do ensino superior à distância ocorreu no ano de 2007 oferecido pela Universidade Estadual do Tocantins — UNITINS, sendo desta forma a primeira universidade a ofertar esta modalidade de ensino no município. Em seguida a Universidade Norte do Paraná - UNOPAR tornou-se a segunda instituição a implantar o ensino a distância permanecendo até a atualidade. Hoje a UNOPAR é considerada a maior universidade de ensino EAD no Estado de Rondônia em quantidade de cursos e acadêmicos. No momento o Município de Ji-Paraná possui sete instituições de ensino superior ofertando esta modalidade.

A oferta da EAD no município trouxe um avanço educacional significativo, isso se dá pela maneira como se estabelece o currículo que propicia ao aluno autonomia e responsabilidade em construir o seu próprio conhecimento. Freire (1993) faz uma relação entre currículo e as relações de poder, para o autor, o currículo pode ser instrumento revelador e, muitas vezes serve como mecanismo legitimador da ordem estabelecida. Os profissionais formados pela EAD têm o seu conhecimento formado a partir de critérios estabelecidos pelo currículo construído com base nos interesses da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. Para tanto, o currículo oculto está presente através do diálogo, da problematização do contexto real e da provocação da consciência crítica dos envolvidos de forma explícita, tanto nas propostas acadêmicas quanto nas práticas em sala de aula. Hoje existem várias formas de ensinar e aprender e umas delas é o currículo oculto que aborda um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, das práticas e da configuração espacial e temporal da instituição.

Considerando que cada indivíduo desenvolve modos diferentes de estudar e de se concentrar, assim como compreender, aprender, pensar e agir, este estudo toma como fundamentação a teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995). Desta forma, o objetivo da pesquisa é analisar o currículo oculto na prática do profissional inserido no ensino a distância no município de Ji-Paraná, Estado de Rondônia. Como metodologia usa da pesquisa bibliográfica, cujo método de procedimento é o monográfico (YIN, 2005), por pressupor um estudo aprofundado de uma unidade individual, tal como: uma pessoa, um



grupo de pessoas, uma instituição, um evento nesta pesquisa prevaleceu o estudo de caso descritivo por descrever a atuação dos profissionais que se utilizam do currículo oculto em suas práticas diárias. E como método de análise dos dados optou-se pelo dialético (Konder, 2004). Buscando fazer uma relação entre o currículo oculto e a prática profissional dos professores da EAD, utiliza-se como instrumento de coleta de dados questionário e entrevista com professores de sete instituições.

2. Resultados preliminares

A pesquisa contribui para tecer debates sobre as inquietações e desafios que permeiam a ação pedagógica, a partir da reflexão quanto à formação dos educadores responsáveis pela docência no ensino superior na modalidade à distância, onde o cotidiano pedagógico interpõese entre o pensar do professor e seu ideal a ser atingido, com aquilo que realmente faz.

Os dados preliminares mostram que os profissionais que atuam na EAD em Ji-Paraná, são em grande maioria formados pela própria EAD, e falam isto com muito orgulho. Discorrem sobre as dificuldades que enfrentaram, assim como, sobre as conquistas que obtiveram por meio da sua graduação. Alguns participantes dizem ter licenciatura concluída em curso presencial, além de vasta experiência em sala de aula, contudo, demonstram ter grande respeito e acreditam na qualidade do ensino oferecido pela modalidade EAD. Apontam como sendo uma das melhores características desta modalidade de ensino, a diversidade de metodologia, são estratégias que se combinam visando o melhor resultado dos acadêmicos. No decorrer deste estudo percebemos que o mesmo ainda não poderia estar findado por se tratar de um estudo que a cada dia apresenta possibilidades de aprofundamentos, pois os profissionais aqui pesquisados ainda estão em fase de construção e aprimoramento.

Referências

BERNARDO, V. **Educação a Distância: fundamentos**. Universidade Federal de São Paulo UNIFESP. Disponível em:

http://www.virtual.epm.br/material/tis/enf/apostila.htm#INTRODUÇAO. Acesso em: 28 dez. 2009.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 19. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil Na década de 1990:subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Campinas, Educ. Soc. v. 24, n. 82, 2003.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD**: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA HOJE. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANTANNA, Ilza Martins. **Porque Planejar? Como Planejar?.** Petrópolis : Vozes, 1993

PRETI, O. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/IE –UFMT. 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. El Curriculum Oculto. 4 ed. Editora Madrid. Morata, 1994

THOMAZ, Jaime Roberto. A função da escola em organizar-se pensando na formação do aluno. Disponível em:

 . Acesso em 19 Maio. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos, 3 ed. – Porto Alegre: Bookmam. 2005.



ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

por Girlane Brito dos Santos (UNIR)¹, Ranieri Braga dos Santos (UNIR)² e Carmen Tereza Velanga (UNIR)³

Resumo: O presente resumo traz uma análise das propostas curriculares educacionais para educação de tempo integral e o atendimento da educação inclusiva, no contexto da interculturalidade, neste modelo educacional. Tendo em vista que a educação integral visa desenvolver os alunos de forma plena para vida em sociedade, indo mais além do que tempo em sala de aula, a educação integral reorganiza espaços e conteúdo na escola. Nos deparamos, também nesta conjuntura educacional, com a política de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) que recebem atendimento especial no contra turno, permanecendo na escola por um período integral. Entretanto analisar as propostas curriculares da educação integral bem como as adaptações curriculares da escola inclusiva é um estudo complexo, porém, problematizar essas concepções gera inquietações, impulsionando há diversas reflexões que possam contribuir para o atendimento desse seguimento educacional.

Palavras-chave: Educação Integra. Inclusão. Currículo.

1

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2013. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2013. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

³ Professora do Departamento de Educação da UNIR, campus de Porto Velho e orientadora da Pesquisa de Mestrado



1. Introdução

A História da Educação faz referência à formação integral do indivíduo desde a antiguidade. No entanto, é nos séculos XIX e XX que a concepção de educação integral veio se fortalecendo e sua prática passou a ser realmente efetiva, mesmo que de forma bastante tímida, com poucas experiências sendo realizadas.

As concepções teórica de Vygotsky, sob uma perspectiva sócio histórica, a qual destaca a importância do social na construção do sujeito, dando ênfase à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, defendendo que esse desenvolvimento não se dá apenas uma dimensão biológica, mas, principalmente, associada a aprendizagem que ocorre através das interações sociais, vendo a deficiência sob dois aspectos: primário (problema biológico) e secundário (condição social).

Tomando por base que a educação integral, articula o desenvolvimento humano e inclusão de NEE por uma discussão epistemológica que requer a apresentação de vários conceitos nos leva a investigar como se dará esse processo representado pela escola nesses dois sentido, levando em consideração que o ato de aprender está relacionado a atividades pré-estabelecidas em suas diretrizes curriculares.

2. Metodologia

Abordagem desta pesquisa será de forma qualitativa e do tipo bibliográfica e documental, com suas respectivas técnicas e instrumentos que de acordo com Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Ambas vêm ganhando muita aceitação e credibilidade na área da educação, mais precisamente para investigar questões relacionadas com a escola.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a abordagem qualitativa permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos que permite privilegiar a compreensão sobre os significados que os acontecimentos têm em relação a investigação.

3. Fundamentação teórica

A preocupação com a Educação Integral como direito de todos tem sido foco de constantes discussões entre os educadores brasileiros, seja para a produção acadêmica ou para



formulação de práticas pedagógicas. Tendo por base os direitos constitucionais reforçado pela Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que rompeu com os modelos sociais de exclusão, consagrando no sistema educacional a oferta de "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", pode-se dizer que todos têm direito, em um mesmo ambiente, o mais diversos possível, com oportunidades iguais de chegar ao máximo de desenvolvimento humano. Com base nisso,

[...] a escola tem que ser a construtora do saber com justiça social, promovendo a discussão de temas como ética, direitos humanos, diversidade, participação política [e] paz, dentro da sala de aula, como eixos integradores do desenvolvimento curricular (GOTTI, 2004, s/p.).

Nesse sentido a escola desempenha uma função social reguladora e formativa para os alunos, sendo responsável pela transição da vida particular e familiar para a vida pública social produzindo conhecimento com valores éticos e morais com que os alunos devam se identificar.

Na escola de tempo integral, Anísio Teixeira pensa numa escola nuclear – com os conhecimentos básicos e em parques escolares – com atividades mais descontraídas, diversificadas e organizadas, funcionando em dois turnos para cada criança, sendo a mesma obrigada a frequentar os dois turnos. Neste sentido o autor afirma que:

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança (...) no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Pensando no lugar ocupado também pelo aluno com necessidades educativas especiais incluídos na escola de tempo integral nos deparamos com desafios que carecem de um olhar mais atencioso. O movimento inclusivo implica na transformação da sociedade e suas instituições. Tendo em vista que semelhantemente à educação integral, promove alterações no meio social dos alunos, da escola e da comunidade escolar. Então, os maiores desafios



implicam em repensar as suas próprias regras, o próprio modo de atuar, suas práticas naturalmente excludentes, que consideram que as diferenças existem em alguns e não em todos.

4. Resultados preliminares

Nos resultados preliminares nota-se que muitos teóricos trazem fundamentos relevantes na concepção desses dois modelos educacionais separadamente. Em uma breve análise das propostas curriculares dessas modalidade de ensino – educação de tempo integral e educação inclusiva – dentro de um mesmo espaço escola, ainda não foi identificado propostas, além do atendimento especializados nas salas de recurso no contra turno, para os aluno com NEE, sendo ainda distante do que é proposto pela educação de tempo integral.

Referências

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.

GOTTI, M. O. et al. **Direito à Educação: Subsídios para a Gestão de Sistemas Educacionais: Orientações Gerais e Marcos Legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 353 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

TEIXEIRA, Anísio. Administração pública brasileira e a educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.25, n.63, 1956. p.3-23

GT 11 Outras temáticas

Prof. Dr. Genivaldo Scaramuzza (Coordenador)

Profa. Ma. Alessandra Carvalho de Souza Melo



O IMPASSE ENTRE COMPARTILHAMENTO E DEMOCRACIA DA GESTÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE

por Jaqueline Santos Pequeno da Silva (UFAC)¹, Alisson Lima Damião (UFAC)² e Tácila Oliveira da Silva (UFAC)³

Sendo a escola uma instituição social que interage com a sociedade de forma ativa, sua gerencia não deve partir de um só agente que interfere nas ações e tomada de decisões. A gestão escolar é algo que deve ser pensada, planejada e colocada em ação pela decisão de um todo, para que os objetivos buscados pela escola possam ser alcançados. O gerenciamento das escolas não depende tão somente da vontade de um único e exclusivo agente, mas acima de tudo, da ação coletiva e também da organização social e política onde a escola se processa e está inserida. Mesmo que permeada por práticas e teorias autoritárias, a escola deve ser democrática em todos os seus aspectos, atendendo as especificidades e a conjuntura educacional daqueles que se associam a instituição, seja docente ou discente, por exemplo. A escola deve gerir as suas ações, recursos e decisões, não tão somente, compartilhando as ideias, sendo essa uma ação anti-democrática: "a forma, alicerçada em forte poder de sedução, promete transformar a escola em um paraíso de realizações, onde todos trabalham com satisfação compartilhando dos mesmos sonhos e partilhando as responsabilidades e os frutos

_

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. Bolsista PIBID.

² Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. Bolsista PIBID e PIVIC.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta.



de tão harmonioso trabalho" (MELO, 1994, p. 246). A gestão democrática não deve se tornar um sonho individual, mas de um todo sonhador, que juntos traçam esse sonho, os caminhos e decidem em comunhão as formas de gerir a escola. Pensando nisso, tal produção tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a prática de gestão escolar a partir de dados coletados no município de Cruzeiro do Sul – AC. Neste pensamento, realizamos uma pesquisa em uma escola municipal de ensino infantil no município ora mencionado, com a gestão da escola, que no momento foram representadas pela gestora e coordenadora pedagógica. A seguinte produção surgiu como uma exigência avaliativa da disciplina de Gestão Escolar I, e também da necessidade de se repensar a gestão escolar, visando contribuições que tragam melhorias para a sua democracia. Assim como todas as organizações e instituições necessitam de um gerenciamento para um bom funcionamento e uma obtenção total de objetivos, a escola como uma instituição social não se faz diferente. A democratização da escola pública tem se tornado tema de diversas discussões no campo educacional, em nossa constituição de 1988 no inciso VI do artigo 206 é definido como objetivo de ensino a gestão democrática do ensino público e essa democratização não vêm se concretizando na maioria das escolas, por começar na escolha dos gestores, onde muitos são indicados pelo secretário de educação e o que ocorre é que essas pessoas que foram nomeadas em sua grande maioria não tem experiência na área e nem formação adequada para tal cargo, e com isso eles passam a compartilhar uma falsa gestão, onde não leva em consideração a construção do projeto político pedagógico a participação do conselho escolar, pois o gestor tem a concepção de que ele é o único responsável e capaz de tomar todas as decisões sejam elas boas ou ruins e cabe à comunidade aceitar, se assemelhando dessa forma com uma gestão ditatorial, mas isso poderia ser diferente a partir do momento e que o gestor fosse eleito pela comunidade escolar. Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, também defende a gestão democrática passa a ser exigida no projeto político pedagógico das instituições de ensino. Distinguiremos agora a gestão compartilhada da gestão democrática, já que é bastante confundida pelos gestores, o que faz toda a diferença no processo educacional. A gestão compartilhada não difere muito da gestão democrática, pois assim como ela, há a participação da sociedade, do conselho escolar e outros dentro das tomadas de decisões da escola. Porém, o que difere esta, é o tipo de participação desses elementos, que é a participação passiva, onde apenas ouvem e concordam com a decisão tomada, ou seja, o diretor que é considerado a autoridade maior da escola, apresenta um projeto anual da sua



gestão pronto e apenas compartilha com os componentes da escola, sem dar espaço para discussão ou apresentação de melhores ideias para a gestão, onde todos participariam e assim haveria um espaço de trabalho agradável e harmonioso, sem muitos conflitos. Então de gestão democrática, apresenta apenas o nome, pois seus princípios ainda são bastantes autoritários, assim como a democracia existente hoje na sociedade. Como diz Azevedo (2000, p. 17), "[...] o tratamento da questão educacional tem sido sempre condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que se incrustaram em nossa cultura desde os tempos coloniais." Isto vem desde os colonizadores como diz Melo (1994) que usavam o discurso da democracia para conquistar o convívio melhor entre as sociedades e se beneficiar. Para tanto, utilizamos como metodologia uma abordagem qualitativa, através do método monográfico e como técnica de coleta de dados, o questionário onde Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem como sendo "um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador", usamos o questionário com 7 perguntas referentes a administração da gestão. O questionário foi realizada com a coordenadora pedagógica. Conforme Melo (1994, p.250) "a pesquisa revela ser esta a forma mais identificada como procedimento democrático", ou seja, a eleição para a escolha do diretor já se mostra como o primeiro passo na democratização da gestão escolar, onde toda a comunidade escolar vai poder votar e apoiar o candidato mais qualificado. Percebemos que a gestão da escola pauta seus conceitos no diálogo com todos envolvidos na comunidade escolar, isso é de grande relevância, onde segundo Freire, "nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa" (FREIRE, 1987, p. 49). Uma gestão que compartilha e impõe as ideias sem um mínimo de diálogo, não é uma gestão democrática. A democratização da gestão surge à participação do conselho escolar, no qual é formado pelos funcionários da escola, pais e alunos e estes são responsáveis pelo acompanhamento das ações do cotidiano escolar, na tomada de decisões e acompanhamento dos processos pedagógicos. Através da participação da comunidade passa a fluir resultados positivos dentro do ambiente escolar, onde os pais envolvidos no cotidiano escolar passam a ter a consciência de que também são responsáveis pela educação de seus filhos, não passando mais a cobrar exclusivamente do professor levando a um maior índice de aprovação e permanência dos alunos na escola, assim sendo percebemos que o conselho escolar só vem a somar no campo educacional. a escola está constantemente enfrentando desafios, tanto por falta de recursos para realização de



algumas ações importantes, como por práticas inconscientes dos pais dos alunos, não estando em contato com a escola frequentemente. Durante o discurso, percebemos que a inclusão é algo bastante importante para a escola, tanto a inclusão de todos os segmentos da escola na participação dos conselhos, quanto à inclusão de alunos com diversas necessidades, preocupase com a participação da comunidade dentro da escola, pois sabem que isso é relevante na aprendizagem dos educandos da escola. A partir do momento que a escola se torna democrática, ela permite que seja reconstruído o fazer pedagógico e assim os educadores passam a ter prazer em lecionar uma vez que sua prática não é mais controlada e tradicional, mas sim construída por ele visando o desenvolvimento físico e intelectual de seus alunos, levando em conta seus conhecimentos prévios e aspectos do seu dia a dia, despertando dessa forma em seus educandos o gosto pelo conhecimento e pela aprendizagem. Para que essa gestão de fato se concretize é necessário que o gestor, juntamente com a comunidade escolar, elabore um plano de gestão para ser executado dentro da escola, como também o projeto politico pedagógico. Esse projeto só vai representar a identidade escolar quando ele é elaborado de forma democrática e quando de fato, é executado não servindo somente para ser guardado dentro de uma gaveta. É de grande importância que se analise as ações que estão sendo desenvolvidas dentro do ambiente escolar, ou seja, é necessário refletir sobre as ações que estão sendo desenvolvidas, fazendo uma avaliação dos pontos positivos e negativos e voltando a realizar tal ação pondo em prática as melhorias. Isso só é possível quando a gestão se caracteriza como democrática, na qual, pode ter erros, mas reconhecendo os erros existentes na busca de possíveis soluções. Uma gestão democrática não trás ideias e as compartilha, mas em comunhão constroem aquilo que querem alcançar. Essa é a diferença de gestão compartilhada e gestão democrática, a participação de todos os componentes na construção do traçado de caminhos para o alcance de objetivos. Como aporte teórico usamos os escritos de Melo (1994), Azevedo (2000) e Dourado (2000), entre outras obras, bem como as legislações educacionais, pois a aproximação de suas teorias será de grande utilidade, já que, ambas se movimentam no sentido de evidenciar aspectos caracterizadores dos dois tipos de gestão.

Palavras-chave: Escola. Gestão. Democracia.



Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001. – 2.ed. (p.17-42).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 22 nov. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil** / elaboração Luiz Fernandes Dourado... [et. al.]. –Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

______.**Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

LUCK, Heloisa. **Construindo a qualidade do ensino pela gestão escolar**. Revista Aprendizagem. In: Gestão escolar. – Ano 3, n. 13 – Jul/Ago. são Paulo: Melo, 2009.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. Campinas, São Paulo. Papirus, 1994. (p.243 – 254).

MEC. Construção do conselho escolar. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/pr_lond_sttt.pdf. Acesso em 23 de Novembro de 2015.



VINHO DE JABUTICABA: PROCESSOS DE PRODUÇÃO, CARACTERÍSTICAS FÍSICO-QUÍMICAS E UMA PROPOSTA CTS PARA O ENSINO DA QUÍMICA ORGÂNICA

por Jonas Raasch (FIG)¹, Isael Minzon Gomes (UFMT)² e Josilene Lima Ribeiro (FIG)³

Resumo: O presente trabalho propõe-se a desenvolver uma proposta de ensino de química orgânica para o nível de ensino médio, seguindo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, usando a produção de fermentado alcoólico da jabuticaba integrado ao ensino de química numa proposta de abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). A CTS é muito aplicado na Europa e na América do Norte, não só em educação, mas em outras áreas da sociedade, como saúde, segurança e meio ambiente. No Brasil, as primeiras propostas de ensino baseadas em CTS surgiram na década de 70, porém ainda é pouco disseminada nos currículos de cursos em licenciaturas. A CTS na educação proporciona a formação de cidadãos críticos à cerca de seus deveres e direitos com uma visão diferenciada em relação à sociedade em que vivem. A jabuticabeira é uma árvore nativa do Brasil, encontrada em quase todo o território, cujo fruto pode ser utilizado na produção de doces, geleias, vinagres, licores e vinhos, que é o fermentado alcoólico. A associação da produção artesanal de vinho de jabuticaba ao ensino de química orgânica torna o processo de ensinoaprendizagem mais interessante aos discentes, pois integra o conhecimento científico à sabedoria popular, esclarecendo aos mesmos o entendimento científico de como ocorrem os processos físicos, químicos e biológicos na

¹ Mestrando pela Faculdades Integradas de Goiás (FIG). E-mail: *jonasekatieli@hotmail.com*.

² Químico pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

³ Mestranda pela Faculdades Integradas de Goiás (FIG). E-mail: *luzia lribeiro@hotmail.com*.

Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-Paraná IX Seminário de Educação – 24 a 26 de agosto de 2016



produção do vinho de jabuticaba. Propõe-se a realização de análises físicoquímicas para avaliação da qualidade do vinho de jabuticaba, como a determinação de pH, sólidos solúveis totais, acidez, teor alcoólico e densidade, as quais oportunizam ao aluno o desenvolvimento de habilidades laboratoriais em química e pesquisas sobre a legislação brasileira acerca de bebidas alcoólicas.

Palavras-chave: Ensino de química. Fermentação alcoólica. CTS.

1. Introdução

A jabuticabeira é uma árvore frutífera de origem brasileira, nativa da Mata Atlântica, ela é encontrada nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, São Paulo, Espírito Santo, Goiás, além de outros. Também pode ser encontrada em certas regiões da Argentina, Paraguai e Uruguai.

O objetivo geral deste trabalho é utilizar a fermentação alcoólica do mosto de jabuticaba integrado ao ensino de química orgânica em uma proposta CTS. Os objetivos específicos são produzir fermentado alcóolico de jabuticaba, analisar os parâmetros físico-químicos: pH, densidade, sólidos solúveis, teor alcoólico, acidez e desenvolver uma proposta de ensino contextualizada, integrando o conhecimento químico à sabedoria popular da produção artesanal de vinho de jabuticaba.

2. Materiais e métodos

2.1 Obtenção de matérias-primas

As matérias-primasutilizadas para a produção do fermentado foram: jabuticabas da espécie *Myrciaria cauliflora Berg*.

2.2 Processamento dos frutos

O método de fabricação do vinho de jabuticaba foi obtido com base na produção artesanal familiar, valorizando conhecimento tradicional de produtores Cacoalenses sendo que são na sua maioria oriundos das regiões sul e sudeste do Brasil. Produzem para o consumo familiar e até comercializam nas feiras livres que ocorre na cidade. Os frutos foram coletados em pomar do senhor Oscar Borcharth localizado na linha 07 lote 16 e gleba 07, município de Cacoal-RO.

Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-Paraná IX Seminário de Educação – 24 a 26 de agosto de 2016



Higienização: foram colocadas as frutas em uma vasilha com água para tirar o excesso de sujeira, depois em solução de hipoclorito de sódio a 0,02 % por 15 minutos, e então lavado em água potável.

Esmagamento: as frutas foram esmagadas com as mãos sem uso de qualquer instrumento para esse fim, para não sofrer alteração de qualidade, sabor e odor indesejável na polpa, logo após separação das sementes e cascas da polpa por filtração.

Chaptalização: foi corrigida a sacarose de 12°brix para 15°brix com açúcar cristal comercial.

Inoculação: utilizou-se 3 gramas de leveduras do tipo *sacchromyces cerevisiae* para cada 5 quilos de polpa, sendo essas leveduras utilizadas em panificação.

Fermentação: o mosto foi colocado em um galão de polietileno de 20 litros, a partir dai iniciou-se o processo da fermentação alcoólica.

2.3 Físico-químicas

Antes do início do processo de fermentação a matéria-prima passou pelas análises de sólidos solúveis totais, pH, densidade, acidez. Já no mosto foram realizadas análises de sólidos solúveis totais, teor alcoólico, pH, densidade, acidez.

2.4 Fermentação alcoólica

São as leveduras e outros microrganismos que estão presentes na reação de fermentação que fazem com que se obtenha um resultado na transformação de açúcares solúveis em etanol, gás carbônico (CO₂) e energia. Os microrganismos executam essa reação por encontrarem no mosto energia suficiente para sua sobrevivência, que é uma reação exotérmica, liberando energia na forma de calor (PERUZZO; CANTO, 1999).

3. A CTS no ensino da química

Uma das propostas de contextualização do ensino da química para o ensino médio é a CTS, que busca em seus conceitos utilizar recursos do cotidiano que estabelecem uma ligação com as tecnologias, que levam os alunos a terem concepções das ciências, que consequentemente tenha uma implicação social (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).



4. Uma proposta CTS no ensino da química

O novo método de ensino proposto pelo PCN de Química requer que não seja por técnicas de decorar formulas, nomes e conhecimentos fragmentados que fogem da realidade dos alunos, mas propõe que ele reconheça e compreenda de forma integrada e significativa as maneiras de transformações químicas que ocorrem de forma natural e tecnológica.

Pois conforme Osório (2002) apud Pinheiro (2007, p. 64):

O enfoque educativo em CTS tanto recupera os espaços críticos dessa relação conjunta ao desenvolver as implicações e os fins do desenvolvimento cientifico-tecnológico em um emaranhado social, político e ambiental, quanto se nos apresenta como um campo de análises propício para entender e educar o fenômeno tecnocientífico moderno.

Portanto, para Guia o de Livros Didáticos PNLD 2012 (Brasil, 2011, p. 17) o conhecimento químico deve estar ligado ao cotidiano do aluno permitindo-o a construir um cidadão mais critico. Pela necessidade de problematizações mais profundas dos temas sociais. Contextualização essa que na sua maioria das vezes deve ocorrer de forma introdutória a ministração dos conteúdos, assim despertando o desejo de aprender tal conteúdo (WARTHA; SILVA; BEJARANO, 2013).

Dessa maneira quando um docente for ensinar reações orgânicas no ensino médio, voltando para reações de oxidação e oxirredução o professor poderá contextualizar esse conteúdo usando a fermentação alcoólica da polpa de jabuticaba, que poderá ser realizado em laboratório de química orgânica, dividindo sua classe para trabalhar em grupo propondo um acompanhamento de todas as fases no processo da fermentação alcoólica.

5. Resultados e discussões

A fermentação iniciou quando as leveduras começaram a se alimentar dos açúcares presente no mosto, conforme demonstrado no Gráfico1. Pode-se verificar que houve um abaixamento do brix até 6° demonstrando que os açúcares foram oxidados a etanol, o que aumentou o teor alcoólico. Após o final do processo de fermentação observou-se que o teor alcoólico do vinho obtidos encontra de acordo com a legislação brasileira de fermentados alcoólios, que determina uma faixa de 4 a 14% em volume, a 20°C Celsius (Brasil, 2009). Quanto à densidade observou que sofreu um decréscimo no decorrer do processo fermentativo, que segundo Vogt (1972), varia de acordo com o teor de açúcar e



álcool nele contido, sendo que à medida que decresce o teor de açúcar no fermentado a densidade deve diminuir.

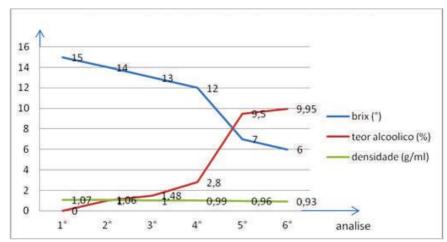


Gráfico 1: Resultados e análises do mosto de jabuticaba

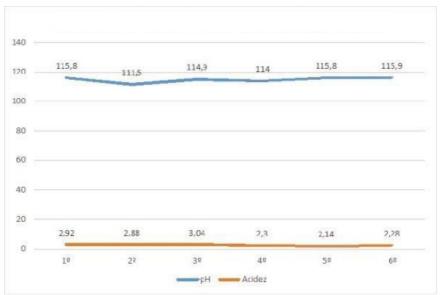


Gráfico 2: Resultado da análise do mosto da jabuticaba

Referências

BERG, J.M.; TYMOCZKO, J.L.; STRYER, L.; **Bioquimica.** Rio de Janeiro; editora Guanabara Koogan, 2004. 3° edição. 1059p.

BRASIL. Decreto n° 6871/2009 que regulamenta a lei n° 8.918, de 14 de julho de 1994, que dispõem sobre a padronização, a classificação, o registro, a inspeção, a produção e a fiscalização de bebidas. Disponível em:



<sistemasweb.agricultural.gov.br/sislegis/action/detalhaAto.do?method=recuperarTextoAtoT ematicaPortal&codigoTematica=1265102> Acesso em: 03/11/2014

_____. Guia de Livros Didáticos PNLD 2012. Brasilia: MEC; SEMTEC, 2011.

MATTOS, J.R.de. Fruteiras nativas do Brasil: jabuticabeiras. Porto Alegre: IPNR, 1983, 92p.

MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/Semtec, 2000.

MURAYAMA, S. **Fruticultura**. 2 ed. Campinas: Instituto Campineiro de Ensino Agrícola, 1973. p. 395-6.

NELSON, D.L.; COX, M.M. **Lehninger:** principio da bioquímica. 3°. ed. São Paulo-SP. Sarvier. 2002. p. 420.

OLIVEIRA, A. S., SANTOS, D. C., OLIVEIRA, E. N. A., SILVA, F. L. H.,

PERUZZO, F. M.; CANTO, E. L. de; **Química na abordagem do cotidiano.** São Paulo. editora moderna. V. 3. 2°ed. 1999. 644p.

Pinheiro, N.A.M., Silveira, R. M. C. F.; Bazzo, W. A.; Revista Ciência & Educação. Ciênc. educ. (Bauru) vol.13 no.1 Bauru Jan./Apr. 2007.

SANTOS, W. L. P., SCHNETZLER, R. P. **Química: Compromisso com a cidadania**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2003.

WARTHA, E.J. SILVA, E.L. e BEJARANO, N.R.R. Química nova na escola: Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. 2013, Vol. 35, N° 2, p. 84-91.



ANÁLISE DA FUNÇÃO DE DESPESA EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DE RONDÔNIA COM MELHOR ÍNDICE FIRJAN DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL

por Alexandre de Freitas Carneiro (UNIR)¹, Josias da Silva Nogueira (UNIR)² e Sérgio Cândido de Gouveia Neto (UNIR)³

1. Identificação do objeto pesquisado

O estudo trata-se de um projeto de pesquisa que tem como objetivo geral analisar o perfil da aplicação de recursos na função de governo Educação dos municípios de Rondônia no período entre 2010 e 2015. Especificamente visa: a) Identificar quais municípios do estado de Rondônia apresentam mais regularidades de gastos com a função de despesa educação; b) Conhecer o nível de correlação existente entre as despesas executadas na função despesa educação, dos municípios, no período de 2010 e 2015, e as receitas executadas no mesmo período; c) Conhecer municípios que obtiveram maior e menor aplicação de recursos na função de despesa educação em relação ao total de despesas executadas.

2. Fundamentação teórica

O debate sobre gestão pública é um assunto que não têm tido tanto interesse da população em geral, pois esta enfatiza mais as políticas finalísticas (educação, saúde) que é o

¹ Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

² Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

³ Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).



que a população mais percebe de fato (OLIVEIRA, 2012). Oliveira diz que é importante que se discutam os interesses da população publicamente com a intenção de atender o cidadão e as empresas com eficiência, qualidade e transparência (OLIVEIRA, 2012). Um problema muito sério no Brasil é a falta de projetos e investimentos de médio e longo prazo, visto que os políticos pensam sempre no seu próprio mandato, a fim de conseguir que o mesmo grupo político continue no poder e, também, o fato de a sociedade ser imediatista ao querer ver resultados (OLIVEIRA, 2012).

A Portaria n°. 42/99 atualiza a discriminação da despesa por funções de que trata o inciso I do § 1° do art. 2° e § 2° do art. 8°, ambos da Lei n°. 4.320, de 17 de março de 1964, estabelece os conceitos de função, subfunção, programa, projeto, atividade, operações especiais, e dá outras providências. O art. 1° da portaria 42 diz no § 1°: "Como função, deve entender-se o maior nível de agregação das diversas áreas de despesa que competem ao setor público". No § 3°, há definição de subfunção a qual "representa uma partição da função, visando a agregar determinado subconjunto de despesa do setor público". De acordo § 4°, "As subfunções poderão ser combinadas com funções diferentes daquelas a que estejam vinculadas, na forma do Anexo a esta Portaria".

A Portaria estrutura as despesas públicas em 28 funções: administrativa, saúde, educação, segurança pública, saneamento, assistência social, agricultura, trabalho, energia, etc.. A função educação é dividida nas subfunções conforme o quadro 1.

FUNÇÃO	SUBFUNÇÕES
12 Educação	361-Ensino Fundamental
	362-Ensino Médio
	363-Ensino Profissional
	364-Ensino Superior
	365-Ensino Infantil
	366-Educação de Jovens e Adultos
	367-Educação Especial

Quadro 1: Subfunções da Educação. **Fonte**: Portaria nº 42/99. MPOG.



Essas funções e subfunções compõem um dos relatórios da LRF e do orçamento público anual. Crepaldi e Crepaldi (2015) definem o orçamento como uma ferramenta de planejamento das ações do Poder Executivo previsto e autorizado pelo Poder Legislativo por certo período. Esse custeio e investimentos da educação são demonstrados no relatório da execução orçamentária, conforme artigo 165 da Constituição, assim como também nos balanços do poder público estabelecido no artigo 72 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei n°. 9.394/96 (CREPALDI; CREPALDI, 2015). São demonstrados ainda em relatórios da Lei de Responsabilidade Fiscal. A LDB, no artigo 212, estabelece que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Se não houver a comprovação da aplicação de 25% dos recursos no ensino, poderá haver intervenção do Estado nos Municípios (CF, art. 34, inciso VII), assim como rejeição de contas. É importante que a população se atenha aos impostos que paga para obter serviços públicos e avaliem a qualidade destes. Os demonstrativos que fazem a apuração dos gastos na manutenção e desenvolvimento do ensino são padronizados por deliberação dos Tribunais de Contas. Especificamente o que pode ser considerado gasto na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, bem como o que não pode, está determinado nos artigo 70 e 71 da LDB.

3. Metodologia

Vergara (2014) propôs dois critérios para a definição do tipo de pesquisa: quanto aos fins e quanto aos meios. O projeto classifica-se, quantos fins, como descritivo e aplicado e, quanto aos meios, como documental. A abordagem será mista, mas com predominância do tipo qualitativa. Justifica-se uma abordagem mais qualitativa pelo fato da preocupação ser a interpretação ao invés da medição. Justifica-se uma abordagem mais qualitativa pelo fato da preocupação ser a interpretação ao invés da medição (MARTINS; THEÓPHILO, 2007). Pelo critério de Gil (2011) o método será o estatístico e o delineamento é a pesquisa documental.

Os dados relativos às receitas e despesas públicas serão coletados nos sítios dos municípios e do *Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação* (SIOPE).



Os documentos a serem obtidos para a análise foram os Relatórios da Lei de Responsabilidade Fiscal, contidos no Relatório Resumido da Execução Orçamentária.

A análise dos dados será realizada por meio de ferramentas estatísticas do XLSTAT, suplemento do Microsoft Excel[®]. Será utilizada a estatística descritiva para apoiar uma interpretação subjetiva (VERGARA, 2014) e a estatística inferencial como: a média, o desviopadrão, a variância, o coeficiente de correlação e de determinação de Pearson (r e r²) e o teste *t de Student*. Também serão analisadas as variações da despesa por função Educação, e suas subfunções, em relação aos totais das receitas e das despesas.

Para a análise da correlação, as variáveis independentes serão as receitas totais orçamentárias, e as variáveis dependentes, as despesas da função Educação, pois, conforme Silva (2012, p.18), "arrecada-se para gastar" e "Espera-se que o governo ao arrecadar mais possa, também, investir mais no cumprimento de suas funções". Para interpretar os coeficientes de correlação serão utilizadas as escalas conforme a Martins e Domingues (2011). Para eliminar o efeito da inflação sobre as contas públicas será utilizado o Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna (IGP-DI), utilizados pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN) para atualizar os valores dos relatórios contábeis públicos (SILVA, 2012).

A amostra da pesquisa será os 15 melhores municípios no *ranking* do Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – IFDM. Esse índice é um estudo do Sistema FIRJAN que acompanha anualmente o desenvolvimento socioeconômico de todos os mais de 5 mil municípios brasileiros em três áreas de atuação: Educação, Emprego & Renda e Saúde. Criado em 2008, ele é feito, exclusivamente, com base em estatísticas públicas oficiais, disponibilizadas pelos ministérios do Trabalho, Educação e Saúde (SISTEMA FIRJAN, 2014).

4. Resultados Esperados

Espera-se com o desenvolvimento deste projeto obter os dados necessários para a elaboração de artigos científicos apresentando os resultados obtidos na pesquisa e visando também obter um banco de dados sobre os investimentos em Educação pública na região. Será elaborado um ranking com os municípios que mais investem nessa função de despesa pública. Esperam-se publicações dos resultados das pesquisas em eventos e periódicos nacionais e/ou internacionais.



Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília. DF: Senado, 1988.

______. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2007.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MPOG. Portaria n. 42, de 14 de abril de 1999. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope/leis/P42_MPOG_14-04-1999.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

CREPALDI, S. A.; CREPALDI, G. S. **Orçamento público: planejamento, elaboração e controle.** São Paulo: Saraiva, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, G. de A.; DOMINGUES, O. **Estatística geral e aplicada**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, R. **Gestão pública**: democracia e eficiência: uma visão prática e política. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

SILVA, M. C. **Demonstrações contábeis públicas**: indicadores de desempenho e análise. São Paulo: Atlas, 2012.

SISTEMA FIRJAN. **Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (2014)**. Disponível em: http://www.firjan.org.br/ifdm/>. Acesso em: 15 out. 2015.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2014.



REFLEXÕES SOBRE O MODELO E ORGANIZAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/UAB EM NOVA MAMORÉ-RO

por Leidiane da Silva Ferreira (SEMED)¹

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar o modelo e organização da Educação a Distância nos cursos de formação inicial no Sistema Universidade Aberta do Brasil–UAB polo Nova Mamoré-RO. Numa perspectiva de analisar as políticas públicas federais no cenário socioeconômico. A análise num primeiro momento está baseada em dados bibliográficos sobre os princípios da organização do trabalho na trajetória do fordismo e pósfordismo, entendendo que na metade do século passado o avanço do capitalismo transformou a estrutura produtiva das sociedades contemporâneas provocando mudanças no sistema educacional, pois surgem novas formas de aprender mediadas pela tecnologia, e a Educação a distância surge como aliada as questões sociais e industriais do mercado capitalista. Sendo assim, faremos um abordagem dos modelos e formas de organização da EaD que são influenciados pelas práticas econômicas e sociais. No segundo momento discutir o processo de democratização do ensino superior no município de Nova Mamoré-Rondônia através do Sistema Universidade Aberta do Brasil–UAB, destacando histórico, legislação e suas

¹ Técnica em Educação da Prefeitura de Nova Mamoré, Brasil. Secretaria Municipal de Educação. E-mail: lelipaz@hotmail.com.



potencialidades. E terceiro uma análise empírica do contexto da implantação do polo da Universidade Aberta do Brasil em uma região de fronteira amazônica.

2. Metodologia

Pesquisa bibliográfica ancorada no PPP do curso de Pedagogia, Letras e Administração Com base em estudo de autores como: BELLONI (2012), HELOANI (1994), PETERS (2001), TOSCHI (2005), entre outros que abordam o assunto.

3. Resultados

Por meio dos resultados, verificou-se que os autores estudados e explicitados acima Belloni (2012), Peters (2001), Moore; Kearlesy (2007); Toschi (2005) destaca que os cursos a distância no Brasil na política pública do Sistema UAB, são todas com finalidade dupla (MOORE; KEARLESY (2007), ou instituições integradas (BELLONI, 2012), já que as instituições já possuem experiências presenciais. Portanto a UAB aconteceu com a adesão de instituições existentes e não de incentivo a criação de novas instituições. Na perspectiva de Peters (2001) os cursos de graduação e pós-graduação se organizam de forma dual-mode, em que o aluno tem atividades presenciais e outras a distância. Conforme a Lei nº 670/2008 de 07 de agosto de 2008. "Que dispõe sobre a criação do Centro de Formação Tecnológica de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil em Nova Mamoré", no texto da lei confirma o que argumentou Belloni (2012) que a oferta de EaD no Sistema UAB depende de associação de uma única instituição com entes da federação, estados e municípios que se responsabilizam pelos polos de apoio presencial.

As ferramentas disponibilizadas para a interação do aluno são influenciadas segundo Toschi (2005, p.93) por modelos de prática fordista de formação.

Mesmo com a utilização de outros recursos didáticos (impressos, vídeo e CD-rom), em EaD, a lógica da fábrica prevalece à medida que as ferramentas de comunicação disponibilizadas nem sempre favorecem as interações entre alunos e entre professor e alunos. Constata-se, muitas vezes, a manutenção da concepção da comunicação hipodérmica, isto é, unidirecional. È justamente a adoção desta concepção que promove a divulgação da EaD como apenas instrucional e não formativa.



È possível observar que as divergências e similitudes entre os dois modelos fordistas e pós-fordistas transitam entre o processo de gestão dos cursos e a mediação pedagógica, ou seja, a forma pelo qual os cursos são planejados e gerenciados. Por exemplo, a produção de materiais didáticos estandardizados em contraposição a materiais flexíveis. (ALONSO & ROCHA, 2013). Dessa maneira vale destacar a estandardização dos cursos que a autora Belloni (2012) destaca em relação aos materiais didáticos e as relações pedagógicas, pois os mesmos uniformiza a produção e avaliação das práticas de aprendizagem, caracterizando assim práticas fordistas de EaD.

4. Conclusão

A organização institucional do polo UAB de Nova Mamoré destacado neste trabalho e conforme argumenta Peters (2001), "influencia o dia a dia didático de cursos a distância". A organização de equipes, materiais didáticos, relação professor-aluno de cursos estão intimamente ligados á organização institucional e á abordagem das práticas de EaD. (ALONSO; ROCHA, 2013).

Sendo assim, a organização da EaD nas IES públicas como instituições com finalidade dupla, de cursos *dual-mode* e associadas se caracterizam como um padrão induzido pela política pública da UAB e pode estar encontrando dificuldades (ALONSO, 2010; SEGENREICH, 2009 apud ALONSO; ROCHA, 2013)

Em análise no polo UAB constatamos influência do modelo de organização fordista na produção dos materiais pedagógicos sendo, necessário adotar novas formas de educação aberta como menciona Belloni (2012, p.16) "as novas formas de educação aberta utilizam práticas de EaD para atender às diversidades de currículos e de estudantes e para responder às demandas nacionais, regionais e locais. Criando autonomia ou parceria na elaboração de seus currículos e métodos de aprendizagem, uma vez que esses materiais são elaborados pela instituição integrada ao polo UAB a Universidade Federal de Rondônia.

Partindo, de uma perspectiva pós-fordista Belloni (2012) afirma que é necessário que "a equipe acadêmica deveria manter o controle e autonomia com relação aos seus cursos e assim poder ajustar rapidamente currículos e métodos, atendendo as necessidades dos estudantes".

Em relação ao contexto do polo UAB em Nova Mamoré se deu pela hipótese de oferecer ensino superior público e aumentar a oferta de oportunidade de acesso, com especial a formação docente.



Outro ponto relevante a destacar é a inexperiência do Município com essa modalidade de ensino superior à distância, já que o mesmo só atende o ensino básico. Como também, não possui orçamento para investir em tal empreendimento educacional e a mudança de gestores municipais que gera uma descontinuidade e não comprometimento com o polo.

Esperamos que esta pesquisa venha contribuir para um pensar significativo em novos modelos de organização e funcionamento conforme explicitado por Belloni (2012) e assim ter a experiência de um novo formato de EaD com autonomia adequando as necessidades locais.

Referências

ALONSO, Kátia. ROCHA, Simone (**org**). **Políticas Públicas, Tecnologias e Docência. Educação a Distância e a Formação do Professor.** Editora UFMT, 2013. Disponível em: . Acesso em: 15/02/2014.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 7. Reimpressão: São Paulo, 2005.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação. Educação Nacional.** Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso no dia 15 de janeiro de 2014.

BRASIL, MEC. **Regulamentação da EAD no Brasil**. Disponível em: http//: www.mec.gov.br. Acesso em 06 de janeiro de 2014.

BELLONI. Maria Luiza. **Educação a Distância.** – 6.ed. - Campinas, SP: autores associados, 2012.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 1997 – 2003**. Brasília: Inep, 2013.

http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula. Acesso no dia 20 de fevereiro de 2014.

HELOANI. Roberto. **Organização do Trabalho e Administração uma versão Multidisciplinar.** São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, Clarice Barreto. **A transição da EaD sob a ótica de Peters**. In – Revista Extra Classe n 1. v 2. 2008.

MEC, CAPES. **Legislação UAB.** 2014. Disponível em: <

http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content>. Acesso em: 10 janeiro 2014.



MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

PETERS, Otto. Didática do ensino a distância. São Leolpoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.



QUEM SÃO AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO EM VILHENA-RO?

por Rosângela da Silva Soares Santos de Almeida (UNIR)¹ e Fábio Santos de Andrade (UNIR)²

Este trabalho trata de uma pesquisa que teve como objetivo principal realizar levantamento sobre o perfil das crianças e adolescentes em situação de risco atendidos pelas instituições de ação educativa complementar existentes no município de Vilhena (RO), compreendendo quem são essas crianças e adolescentes, quais suas origens e principais fatores de risco a que foram (ou são) submetidas. É também um desdobramento do Projeto de Pesquisa "Crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social no município de Vilhena: cotidiano, trajetórias e políticas públicas", vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UNIR/CNPq) e à linha de pesquisa sobre Educação Social do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP).

Quando falamos sobre situação de risco é preciso entender o risco como ocorrências danosas no plano físico, mental e social e que interferem negativamente no desenvolvimento das crianças e adolescentes, independente de sua pertença étnico-racial, gênero ou situação econômica. Nesse contexto, a quantidade de crianças e adolescentes em situação de risco vem

_

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Vilhena). E-mail: rosangelass.soares2@gmail.com.

² Professor Doutor na Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Vilhena). E-mail: fassan@hotmail.com.



aumentando gradativamente em todo país e, consequentemente, amplia-se a rede sócio assistencial através dos projetos, programas e instituições governamentais e não governamentais que são criados a cada dia com o objetivo de atender esse público. Dentre as cidades brasileiras destacamos Vilhena (RO), como espaço de pesquisa.

Normalmente a rede sócio assistencial busca proteger e garantir direitos das crianças e adolescentes em situação de risco e em suas atividades atendem diariamente os que foram abandonos pela família, sofreram abuso, foram vítimas de violência, submetidos ao trabalho abusivo e explorador, estão em dependências de substâncias químicas e álcool, sofreram exploração sexual e ou estão em conflito com a lei.

O caminho metodológico foi trilhado em duas etapas, na primeira foram realizados estudos bibliográficos sobre as teorias e legislações que tratam sobre a defesa e garantia de direitos das crianças e adolescentes no Brasil, nesse campo ganham destaques às obras de Schwartzman (2004), Venâncio (2004), Santos (2004), Martins (1993), Marcílio (2003), Telles (2001). A segunda foi à pesquisa de campo, na qual realizamos o levantamento das instituições de atendimento, compreendemos as ações desenvolvidas e fizemos um levantamento sobre o perfil do público atendido no primeiro semestre de 2016, a qual foi elaborada através de análise de documentos das respectivas instituições.

Os resultados apresentaram tanto uma desorganização das instituições no registro dos dados quanto dados relevantes sobre o perfil dos atendidos e que podem contribuir para a compreensão sobre o perfil do público atendido e para melhoria das atividades desenvolvidas no município de Vilhena. Acreditamos também que os resultados da pesquisa atendem ao objetivo inicial e podem possibilitar a reflexão sobre o cotidiano das crianças e adolescentes em situação de risco no município, a reflexão sobre a prática institucional e possibilidades de melhoria das atividades desenvolvidas, bem como, possibilitar uma melhor formação dos acadêmicos da UNIR, principalmente os futuros pedagogos.

Referências

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Política pública de atendimento à criança e ao adolescente: uma experiência de cooperação no estado do Rio de Janeiro. In: BRITO, Leila Maria Torraca (Coord.). **Jovens em conflito com a lei.** 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000. p. 96-106.

BIERRENBACH, Maria Inês Rocha Souza. **Política e planejamento social.** São Paulo: Cortez, 1987.



BRASIL. Código de Menores: Lei n. 17343/A, de 12 de outubro de 1927. Rio de Janeiro, 1927. __. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 14 de julho de 1990. . Constituição da República Federativa: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988,com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais da Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2006. CATTANI, Antônio (org.). A outra economia. Porto Alegre: Veraz, 2003. DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Trad. Sergio Miolo. Ijui/RS: ed uniper, 2006. FEFFERMANN, Marisa. Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico. Petrópolis: Vozes, 2006. FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2005. FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSITICA- FIBGE. Censo 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidadesat. Acesso em: 20 out. 2011. ____. **Estimativa 2013.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 mar. 2014. GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org.). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 177-191. MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. _____. **História social da criança abandonada**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. PASSETTI, Edson (Coord.) et al. Violentados: crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Imaginário, 1999. p. 7-20. PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org.). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 347-375.

Cortez; Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERJ, 1985.

PINHEIRO, Maria Escolina. Serviço Social: infância e juventude desvalidas. São Paulo:

RIZZINI, Irene (Coord.). Acolhendo crianças e adolescentes. São Paulo: Cortez, 2006.



SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. As causas da pobreza. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e cidadania. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. Direitos sociais: afinal o que são? 2. reimpr. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA, Luciano Mendes de. **Infância no Sótão.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias Abandonadas:** Assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – Séculos XVIII e XIX. Campinas-SP: Papirus, 1999.

VERDÉS-LEROUX, Jeannine. **Trabalhador Social:** práticas, hábitos, ethos, formas de intervenção. São Paulo: Cortez, 1986.



PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS E FAMILIARES SOBRE A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

por Juliana Seabra Laudares (UNIR)¹ e Juracy Machado Pacífico (UNIR)²

Com o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.274/06) algumas mudanças seriam necessárias e foram previstas em documentos oficiais de implantação e ampliação do Ensino Fundamental (EF) divulgados pelo Ministério da Educação.

É importante lembrar que a legislação educacional brasileira, especialmente a partir da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já sinalizava para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos 6 anos de idade, o que, por sua vez, se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2006).

Contudo, as crianças de cinco anos já estão sendo matriculadas no EF por meio da Medida Liminar dos Autos 11677-27.2013.401.4100, resultado de uma ação civil pública, movida pelo Ministério Público Federal contra a União e o Estado de Rondônia afastando o critério de idade conforme preconiza as Resoluções Federais CNE/CEB n°01/2010 e CNE/CEB n°06/2010, bem como a Resolução Estadual n° 824/2010-CEE/RO que determinam

_

¹ Mestranda no Programa de Mestrado em Psicologia MAPSI/UNIR. E-mail: *julaudares@hotmail.com*.

² Professora Doutora no Programa de Mestrado em Psicologia MAPSI/UNIR. E-mail: *juracypacifico@unir.br*.



o ingresso das crianças na pré-escola aos quatro anos completos ou a completar e o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos completos ou a completar, ambas até 31 de março do ano da matrícula.

Desta forma, no município de Porto Velho/RO o ensino vem sendo regido pela Resolução nº 05/CME - 2014 que altera normas para o ingresso na Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e da Iniciativa Privada de Porto Velho, afastando, assim, em seu Art. 4º "[...] o critério da data do aniversário se antes ou depois do dia 31 de março do próprio ano letivo para matricular as crianças na pré-escola e no primeiro ano do Ensino Fundamental.".

Assim sendo, a presente pesquisa objetiva analisar as condições de atendimento em relação à infraestrutura física e pedagógica bem como as perspectivas das professoras e familiares sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no Ensino Fundamental (EF), em duas escolas de Porto Velho/RO.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras de duas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Porto Velho/RO e seis representantes das famílias de alunos destas duas escolas. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram à entrevista semiestruturada, a análise documental e o levantamento da infraestrutura das escolas.

Quanto à análise, ainda em fase de elaboração, até o momento o que tem sido evidenciado nos relatos tanto das professoras quanto dos familiares e mediante observação *in loco*, principalmente no que tange a infraestrutura das escolas, foi possível constatar que não houve preparo para o recebimento das crianças de cinco e seis anos no EF. Com relação a documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, embora os sujeitos saibam da existência do mesmo, professoras e familiares, desconhecem seu conteúdo e não participaram da sua elaboração. Igualmente, também estão sendo analisados documentos norteadores que regem o ensino fundamental de nove anos.

Palavras chave: Infância. Educação Infantil. Ensino Fundamental de nove anos.

Referências

BRASIL. **Lei nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-Paraná IX Seminário de Educação – 24 a 26 de agosto de 2016



Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004- 2006/2006/Lei/l11274.htm.> Acesso em: 18 jul. 2016. ___. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos:** 3º relatório do programa /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. _. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2004. __. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2007. . MEC. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 18 jul. 2016. ____. Resolução CNE/CEB nº 01/10, de 14 de janeiro de 2010. **Define Diretrizes** Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília, 2010. RONDÔNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 05/2014-CME**. Homologado em 20/02/2014. Porto Velho: 2014. . Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). **Resolução nº 824/CEE/RO**, de 06 de dezembro de 2010.



O REFLEXO DO ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO GESTOR EM RECURSOS HUMANOS

por Josilene Lima Ribeiro (FACIMED)¹, Leticia Lozano Segovia Campos (FACIMED)² e Maximiliano Barroso Bonfá (FACIMED)³

Resumo: O exigente mercado de trabalho anseia profissionais bem qualificados e com experiência profissional para as funções a eles destacados. Uma alternativa importante para que os recém-formados estejam bem qualificados e com vasta bagagem profissional é o estágio curricular. Esse trabalho se objetivou a avaliar o estágio curricular de alunos do curso de gestão de recursos humanos. Pelo fato do estágio ser a oportunidade de consolidação do conhecimento teórico aliado a prática de situações reais da vida, na área de recursos humanos não seria diferente, possibilitando aprimorar conhecimento. O trabalho avaliou os acadêmicos distribuídos nos 2°, 3° e 4° período de uma IES do interior do estado de Rondônia. As avaliações com respeitos ao estágio feito pelos alunos foram positivas quanto à proposta do estágio e quanto a orientação recebida, o tempo oferecido foi também considerado positivo, com destaque ao aspecto negativo quanto a dispendiosa quantidade de formulários a serem preenchidos.

Palavras-chave: Estágio curricular. Recursos humanos. Formação Profissional.

¹ Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED). E-mail: *luzia_lribeiro@hotmail.com*.

² Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED).

³ Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED). E-mail: maxbonfa@gmail.com.



1. Introdução

A exigência do mercado de trabalho busca profissionais que sejam qualificados, dedicados e experientes para que as funções à eles destacadas sejam eficientemente desempenhadas. Desta forma o estágio curricular obrigatório se mostra como o primeiro contato entre a parte teórica desenvolvida na faculdade e a parte prática exigida pelas empresas quando necessita do conhecimento de seus funcionários. Esse processo ocorre na parte formativa dos cursos, na prática educativa (PIMENTA; LIMA, 2006).

O estágio curricular obrigatório proporciona oportunidade de vivenciar na prática a verdadeira aptidão com o trabalho que pretende desempenhar. O estágio ocorre durante os estudos, período de colocar em prática o que teoricamente foi exposto, buscando aperfeiçoamento do conhecimento (DE MORAES BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2005). No entanto, a percepção da importância dessa fase do estudo não é compartilhada por todos, sendo que os próprios estudantes e gestores de empresas não apoiam ou criticam essa ferramenta de estudo. Por meio dessa negação surgiu o questionamento: O estágio curricular obrigatório no curso de Gestão de Recursos Humanos é importante para a formação do profissional?

Para tentar responder a este problema surge objetivo geral deste trabalho que é avaliar o estágio curricular obrigatório dos alunos do Curso de Gestão em Recursos Humanos de uma instituição de ensino superior do interior de Rondônia. Sendo que para alcançar este objetivo geral, foram utilizados os seguintes objetivos específicos: conhecer a importância do estágio curricular e demonstrar como o estágio curricular está sendo desenvolvido pelos discentes do curso de gestão de recursos humanos; analisar a percepção dos estagiários quanto à importância do estágio curricular obrigatório no curso de gestão de recursos humanos.

Estágio curricular é definido como um ato educativo, através do estagio supervisionado que o acadêmico põe em pratica os conhecimentos e as técnicas adquiridas na sala de aula, desenvolvendo competências e habilidades atinentes às respectivas profissões (BRASIL, 2008) (RODRIGUES, 2006).

Cabe ressaltar que a preparação dos profissionais começa na escola, mas sua formação se dá cada vez mais dentro das organizações. A inserção do aluno no mercado de trabalho, através da realização de estágio supervisionado, quando ainda recebe a influência direta das atividades desenvolvidas nos laboratórios, das salas de aula e dos professores-orientadores, é um fator inovador de desenvolvimento econômico e social (MESQUITA; FRANÇA, 2011).



O profissional de recursos humanos, que é o egresso do curso estudado neste trabalho, desenvolve competências relacionadas ao comportamento nos níveis individual (motivação), de grupo (negociação, liderança, poder e conflitos) e organizacional (cultura, estrutura e tecnologias), sendo também responsável pela elaboração de planejamento estratégico, programa de qualidade de vida do trabalho e avaliação do clima organizacional (BRASIL, 2002).

2. Metodologia

Este trabalho avaliou o estagio curricular obrigatório do Curso de Gestão em Recursos Humanos de uma IES do interior do estado de Rondônia. O trabalho apresenta finalidade descritiva e abordagem quanti-qualitativa com procedimento de pesquisa de estudo de campo. O mesmo se resume a seguinte indagação: O estágio curricular obrigatório no curso de Gestão de Recursos Humanos é importante para a formação do profissional?

A pesquisa foi realizada através de questionários aplicados aos discentes do 2°, 3° e 4° períodos, a qual foi aplicada após apresentação da temática do estágio correspondente a matriz curricular do curso e antes da entrega do relatório de conclusão do estágio. Participaram da pesquisa todos os acadêmicos que se enquadravam nos critérios de inclusão, que eram: estar cursando regularmente gestão de recursos humanos; estar realizando estágio supervisionado e concordar em participar da pesquisa como voluntário. A pesquisa obedeceu aos critérios éticos, contendo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado à população da pesquisa.

3. Resultados e discussão

Nos resultados apresentados na pesquisa, os acadêmicos avaliaram aspectos importantes para o desenvolvimento do estágio, ressaltando a importância da ferramenta de estágio para a formação do profissional de recursos humanos.



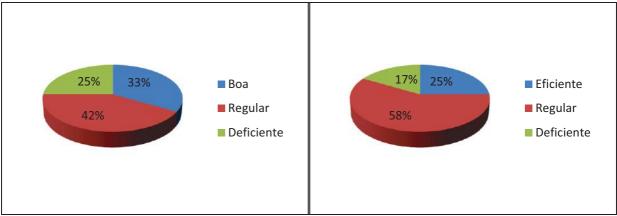


Gráfico 1: Orientação Recebida

Gráfico 2: Classificação da Orientação

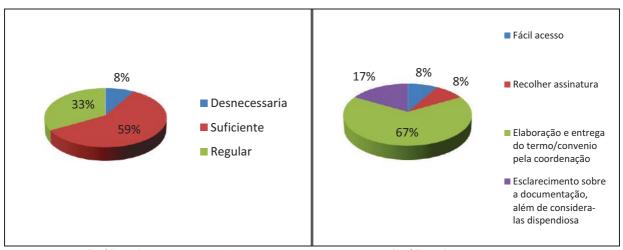


Gráfico 3: Carga Horária

Gráfico 4: Documentação

Desta forma os principais resultados apurados na pesquisa estão apresentados nos gráficos de 1 a 4. No Gráfico 1 os entrevistados avaliaram a orientação recebida na apresentação da proposta de estágio, com a sua maioria considerando regular a orientação apresentada pela coordenação do curso. O Gráfico 2 avaliou a orientação recebida pelo professor destinado a coordenação do estágio curricular, sendo que a maior parte dos respondentes considerou regular as orientações recebidas. Quanto ao resultado do gráfico 3, os alunos avaliaram e consideram suficiente a carga horária destinada para a realização do estágio in loco. O gráfico 4 apresenta os resultados do questionamento a respeito da dificuldade que os acadêmicos encontraram para regularizar a documentação do estágio, e o resultado apresentado no gráfico e que os acadêmicos consideram a documentação dispendiosa e demorada, pois considerarem o esclarecimento sobre as documentações exigidas no inicio e encerramento do estágio insuficientes. Os demais aspectos avaliados



foram o plano de estágio conforme a matriz curricular do curso, nesse aspecto as opiniões ficaram divididas, 50% consideraram que seguiram a matriz curricular para a elaboração do plano de estágio, e 50% discordaram, considerando que não seguiram a mesma.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico**, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991. Acesso em: 22 jun. 2016

BRASIL, Presidência da República. Lei 11788/08 - Lei do estágio. Brasília. 2008.

DE MORAES BIANCHI, A. C.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. Orientação para estágio em licenciatura. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

FACIMED, F. DE C. B. DE C. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos**, 2011. Disponível em:

http://www.facimed.edu.br/site/imagens/file/PPC%20RH-1(2).pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016

MESQUITA, S. M.; FRANÇA, S. L. B. A importância do estágio supervisionado na inserção de alunos de graduação no mercado de trabalho. Congresso Nacional de Excelência em Gestão. **Anais...**2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3, p. 5–24, 2006.

RODRIGUES, H. W. Estágio supervisionado versus atividades práticas. **Revista @prender on Line**, Marília - SP, n.33, p. 60-61. Disponível em:

http://www.aprendervirtual.com.br/artigoInterna.php?IDx=208. Acesso em: 2 dez. 2015.



MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO DISCENTE NOS PROCESSOS DECISÓRIOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA: UM ESTUDO NORMATIVO

por Débora Adriana de Paula Damasceno (UNIR)¹, Alessandra Lourdes Pereira (UNIR)² e Jéferson Araújo Sodré (UNIR)³

1. Objeto pesquisado

Este trabalho trata de uma pesquisa exploratória prévia que busca compreender os mecanismos desenvolvidos pela Fundação Universidade Federal de Rondônia para garantia da participação discente nos processos decisórios da Instituição, adotando uma perspectiva normativa sobre o assunto.

Na identificação do objeto de pesquisa, verifica-se que a Fundação Universidade Federal é uma fundação pública federal, criada pela Lei nº 7.011, de 8 de julho de 1982, organizada em oito campi, voltada às atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo mantida pelo Estado brasileiro, guardando as respectivas garantias de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial organizada em oito campi

GT11 - Outras temáticas ISSN (online): 1983-5124

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus José Ribeiro Filho). E-mail: *deboraadrianal@gmail.com*

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus José Ribeiro Filho). E-mail: *alessandralourdespereira@hotmail.com*

³ Mestrando junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Administração Pública (UNIR). Assistente em Administração – UNIR. E-mail: *jeferson.sodre@unir.br*



situados nos municípios de Porto Velho (sede administrativa), Guajará-Mirim, Ariquemes, Ji-Paraná, Rolim de Moura, Cacoal, Presidente Médici e Vilhena (UNIR, 2014)

Considerando o seu papel de atendimento às políticas de formação em nível superior no Estado de Rondônia e o seu público-alvo – estudantes, aliado ao dever institucional de promover a gestão democrática interna, cumpre então verificar quais dispositivos da Universidade garantem ao estudante a possibilidade de participar de seus processos decisórios.

2. Fundamentação teórica

Considerando que a sala de aula é o espaço de diálogo por excelência, gerenciar a Universidade relaciona-se diretamente a capacidade de apreender e compor com os diferentes personagens institucionais soluções para a capacidade governativa, constituindo tanto uma reação ao autoritarismo militar (CURY, 2002, p. 166-167), seja a própria demanda social por maiores espaços de participação nos processos decisórios da Administração Pública brasileira, como mecanismo de reação ao espírito burocrático extremista que guiava outrora (PEREIRA, 1996).

Partindo do aspecto reformista apresentado no cenário pós-1988, repensar a gestão universitária através do liame gerencial, dotando-a de mecanismos de eficiência e racionalização de gastos aliado a viabilização de mecanismos de participação da gestão leva a novas discussões sobre os processos de gestão das instituições de ensino em seus mais variados níveis, sendo adotado como um dos princípios basilares do ensino (BRASIL, 1996).

A Universidade Federal de Rondônia, enquanto parte do sistema de educação, agregou tais valores e levou a, no exercício de sua autonomia administrativa e considerando a legislação existente, propor desenhos organizacionais sobre a concepção de conselhos deliberativos de suas Unidades acadêmicas executivas bem como das responsáveis pela sua configuração estrutural.

Neste cenário se destaca o aluno. Público-alvo e razão de existência da instituição, principal afetado pelas decisões tomadas, num cenário de diálogo ampliado, compreender como a Universidade Federal de Rondônia garante em suas normas internas o direito de participação no desenho e formulação de ações institucionais.



3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, centrada na proposição de um estudo exploratório (GIL, 2008, p. 27) acerca do tratamento dado pela instituição quanto ao direito de participação discente na gestão da Universidade. Para tanto, foram analisadas as normas da Universidade e feitas às devidas correlações à luz do referencial teórico levantado, buscando verificar que normas garantem a participação do aluno.

4. Resultados preliminares

A partir da pesquisa, foi possível verificar que a instituição conta com mecanismos no seu Estatuto que asseguram sua participação em suas instâncias colegiadas (na Alta Administração, através dos Conselhos Superiores; na Administração intermediária, através dos Conselhos de Núcleo e/ou Campus; e nos Departamentos, através dos colegiados departamentais); das Resoluções emanadas pelos Conselhos Superiores, verificam-se que os Regimentos da Comissão Própria de Avaliação Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional e Estatuinte, pensadas na lógica de comissões, preveem a participação de discentes. Da análise dos dispositivos, verifica-se que a quantidade de vagas em geral é imprecisa, deixando a análise da conveniência por parte de cada Colegiado. A pesquisa despertou interesse para que sejam feitas levantamentos mais detalhados sobre a efetividade da participação discente e a compreensão do papel do aluno na tomada de decisões e modelagem de políticas públicas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. htm>. Acesso em: 22 jul. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, jan. 2002. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486/ 14810>. Acesso em: 22 jul. 2016.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008.



PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. Revista do Serviço Público, v. 47, n. 1, jan./abr. 1996. Disponível em: http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702/550>. Acesso em: 22 jul. 2016.

UNIR. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI: 2014-2018. Porto Velho: UNIR, 2014. Disponível em: http://goo.gl/CYzWU8



DIÁRIO MANUAL VERSUS DIÁRIO ELETRÔNICO: OS DESAFIOS DA SECRETÁRIA ESCOLAR NA EMEI PARAÍSO DA CRIANÇA-NOVA MAMORÉ/RO

por Sônia Celina de Paulo (SEMED)¹ e Leidiane da Silva Ferreira (SEMED)²

1. Introdução

Este trabalho relata experiência de estágio no curso de Secretaria Escolar pelo PROFUNCIONÁRIO oferecido pelo Instituto Federal de Rondônia no polo de Nova Mamoré. O objetivo deste estudo foi identificar os desafios da Secretária Escolar e dos professores com a inserção do Aplicativo de Gestão Escolar (AGE)/ Diário Eletrônico na EMEI Paraíso da Criança em Nova Mamoré-RO.

2. Metodologia

A pesquisa foi realizada entre os meses de julho a outubro de 2015. Com base em estudos de autores como: Kenski (2007), Barcelos (2008), Nascimento (2013) e Souza (2013). Ao todo foram distribuídos 13 (treze) questionários, sendo que somente 12 (doze) foram respondidos, 11 (onze) dos professores atuantes em sala de aula e um questionário foi disponibilizado para a diretora atual responder e outro para a Vice-Diretora.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Secretária Escolar da Prefeitura de Nova Mamoré. E-mail:*soniacelina06@hotmail.com*

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Técnica em Educação da Prefeitura de Nova Mamoré, Brasil. E-mail: *lelipaz@hotmail.com*.



3. Resultados

Por meio dos resultados, verificou-se que os professores e secretário necessitam em primeiro lugar de capacitação e que as escolas necessitam de suprimento para se adequarem neste novo processo de gestão para com a o uso da tecnologia. Conclui-se que este processo de formação continuada aos funcionários da escola trouxe resultados relevantes, pois o secretário escolar é o elo que existe entre a escola e a comunidade, no entanto formações como esta, necessitam de continuidade para despertar o pensar crítico destes funcionários tão importante para a escola.

4. Conclusão

No final do estágio em secretaria escolar constatamos que os recursos oferecidos pela tecnologia da informação e da comunicação no sentido de redefinir e melhorar um modelo de gestão voltado para uma maior racionalização e qualidade do trabalho, está voltado para o envolvimento das pessoas com a intenção de fazer acontecer e levar adiante este processo de transformação tecnológica para assim beneficiar os professores que fazem o uso deste mais moderno aplicativo dentro das escolas.

Estes elementos foram abordados durante todo estágio, onde foram destacados alguns aspectos importantes na inserção deste aplicativo que funciona parcialmente na Escola Paraíso da Criança, e de como ele seria benéfico tanto para a escola como para os professores no registro de seu diário de classe. É pensando no bem estar da escola e demais profissionais que nela atuam houve a necessidade de levar a proposta de melhoramento deste aplicativo para a Secretaria Municipal de educação para assim pôr em prática tudo àquilo que está no teórico e fazer com que a escola se integre totalmente à tecnologia e se habituando as novas necessidades da vida moderna.

A tecnologia da informação se fez utilizada como uma ferramenta de sustentação a uma nova estrutura organizacional das escolas. Surgiu, nesse momento, a Tecnologia como suporte à Gestão Escolar, proporcionando assim um desempenho melhor nos trabalhos tanto para o (a) secretário (a) escolar como para os professores na elaboração de documentos. Sendo assim, é imprescindível que a escola se adéque a estas tecnologias, e que busque a cada dia a contribuição para o desenvolvimento dos professores como os demais funcionários. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) reforça que:



O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas.

Vale ressaltar que o uso da tecnologia aplicada à educação, utilizada nas escolas, foi prejudicado tendo em vista que as pessoas que formam a organização escolar não foram devidamente preparadas, capacitadas e sensibilizadas para as mudanças. Os questionamentos obtidos através dos questionários aplicados revelam que eles necessitam em primeiro lugar desta capacitação e necessidades de suprimento das escolas para se adequarem neste novo processo de gestão com o uso da tecnologia.

A prática profissional é uma atividade que exige mais do que só conhecimento acadêmico, o secretariado vai muito além do que se imagina como formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social, conhecimento, ação e pratica. O secretário escolar muitas vezes é o elo que existe entre a escola e a comunidade, onde é o secretário que atende as pessoas interna e externa da escolar, sempre procurando atender muito bem para que os mesmos se sintam satisfeitos com o atendimento recebido.

Sendo assim, o curso de Secretaria Escolar oferecido pelo Instituto Federal de Rondônia veio para ampliar o nível de formação, permitindo aos secretários das escolas buscarem o espaço no mercado de trabalho e assim tenha um bom desempenho nas atividades que futuramente irá desenvolver dentro da profissão.

Referências

BARCELOS; Wellington. Blog. Experiências e diálogos a serviço da educação.

http://wellingtonbarcelos.blogspot.com.br/2010/10/diarios-de-classe-conceito.html. Acesso em: 10 de Setembro de 2015.

BRASIL. Lei De Diretrizes e Base da Educação. Disponível em:<

http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> Acesso em 10 de Setembro de 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Brasília, 1988. Disponível em:



http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000031.pdf. Acesso em: 09 de Outubro de 2015.

NASCIMENTO; J.K.F do. Informática Básica. 5 ed. Cuiabá- MT: Red e-Tec Brasil, 2013.

SOUZA; Rosineide Magalhães. **Técnicas de Redação e Arquivo**. Cuiabá- MT: Red e-Tec Brasil, 2013.

KENSKI; V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 4 ed. Campinas – SP: Papirus, 2007.



O ENSINO DA FÍSICA ATRAVÉS DO PIBID NA ESCOLA ESTADUAL MARCOS BISPO DA SILVA

por Marcelo Soares (UNIR)¹, Walter Trennepohl Júnior (UNIR)² e Marlon Jhones Felipe da Silva (UNIR)³

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em convênio com a CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), uma fundação do Ministério da Educação (MEC), concede bolsas a alunos de Cursos de Licenciatura de Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Seu objetivo é criar projetos para promover a inserção dos estudantes de Licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente de uma IES e de um professor da escola. Neste trabalho descreve-se como estão sendo feitas algumas atividades do subprojeto PIBID de Física de Ji-Paraná e alguns resultados obtidos.

1. Introdução

Como alunos de qualquer licenciatura, os alunos do curso de Licenciatura em Física do *Campus* da UNIR de Ji-Paraná deverão utilizar apenas futuramente os conhecimentos adquirido ao desempenhar sua profissão. No entanto, os alunos que fazem parte do projeto

GT11 - Outras temáticas ISSN (online): 1983-5124

¹ Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: celosoa@yahoo.com.br.

² Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: marfel_silva@hotmail.com.

³ Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: wtj1001@hotmail.com.



PIBID podem utilizar e aperfeiçoar estes conhecimentos durante sua formação acadêmica, visto que um dos principais objetivos do PIBID é integrar os acadêmicos dos cursos de licenciatura as escolas de Ensino Médio.

Assim, por exemplo, no decorrer do último semestre de 2015 e no primeiro semestre de 2016 os bolsistas do subprojeto de Física participaram também, numa das escolas onde ele atua, da 2ª Feira Experimental de Física e Química e ministraram aulas de forma diferenciada, utilizando técnicas expositivas, lúdicas e práticas experimentais, envolvendo o discente com o aprendizado da Física de forma natural, como mostra a Figura 1 e 2.



Figura 1: Cartaz de divulgação da II Feira Experimental de Física e Química

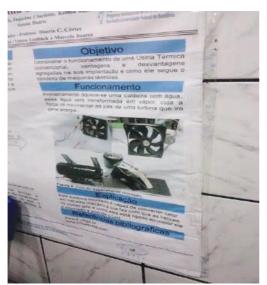




Figura 2: Banner apresentado na 2ª Feira Experimental de Física e Química.



2. Objetivo

O objetivo deste trabalho é mostrar à comunidade em geral a maneira como são aplicadas algumas atividades do subprojeto PIBID de Física nas escolas onde ele atua que fazem uso de metodologias diferenciadas, como slides e experimentos práticos. De forma geral, este tipo de metodologia tem se comprovado eficiente para o aprendizado da disciplina de Física em várias partes do mundo. Como exemplo, Meseguer Dueñas et al. (1994) relatam atividades semelhantes realizadas na Universidade Politécnica de Valência, na Espanha. O trabalho, desenvolvido com a disciplina de Física, incluía o uso de equipamentos, vídeos e softwares. Entrevistas realizadas com cerca de 60 alunos mostraram que, para a grande maioria, essas atividades facilitaram a compreensão da teoria. Os autores concluíram que as experiências motivaram os alunos, despertaram neles o interesse pelos temas abordados e tornaram as aulas mais atrativas. No mesmo sentido, Barreiro & Bagnato (1992) desenvolveram um trabalho com aulas demonstrativas com a disciplina Mecânica Geral I, destinada aos alunos dos cursos de Engenharia do Instituto de Física da Universidade Federal de São Carlos, Brasil, durante o primeiro semestre letivo de 1992. As aulas teóricas e de exercícios foram intercaladas e ilustradas com demonstrações experimentais avaliadas, ao final, por meio um questionário respondido pelos alunos. Em linhas gerais, das respostas dos alunos, os autores destacam a importância atribuída a esse tipo de aula como instrumento capaz de concretizar a teoria por meio da prática. Em suas conclusões afirmam que, para os alunos, as demonstrações experimentais tornaram as aulas mais interessantes, os conceitos ficaram mais bem esclarecidos e a fixação da matéria melhorou, fatores esses que ajudaram na compreensão da teoria, nas aplicações e resoluções de exercícios.

3. Metodologia

Para a apresentação das aulas diferenciadas, que ocorrem no contra-turno e são marcadas pelo supervisor do subprojeto na escola, os bolsistas do PIBID devem, após a elaboração das aulas, apresenta-las aos coordenadores e demais participantes do subprojeto, que fazem sugestões e/ou correções. No caso dos bolsistas que atuam no terceiro ano, foram apresentadas neste primeiro semestre de 2016 aulas que trabalharam os seguintes assuntos: Princípio de Eletricidade, Processos de Eletrização, Forças Elétricas, Potêncial Elétrico, Corrente Elétrica, Resistência Elétrica, Associação de Resistores, Potência Elétrica,



Capacitores Elétricos, Circuitos Elétricos, Energia Elétrica, Geração de Energia Elétrica e Consumo de Energia Elétrica.

Os assuntos abordados são apresentados de forma expositiva e interativa, utilizando recursos como microcomputador, projetor digital (datashow) e experimentos demonstrativos, utilizando-se materiais de uso cotidiano como: pente com papel picotado, balões, latinhas de alumínio, canudinhos, garrafa Pet, etc. Assim, por exemplo, para exemplificar o processo de eletrização foram realizados experimentos com pente e papel picotado, que permitem evidenciar o processo de Eletrização por Atrito. Alguns temas são também abordados de forma lúdica como, por exemplo, o tema da Força Elétrica, onde se faz brincadeiras sobre a interação entre polos elétricos utilizando os alunos como polos.

Também se utiliza, quando necessário, materiais um pouco menos comuns para, por exemplo, a montagem de circuitos elétricos, com lâmpadas ligadas em série, paralelo e misto. Desta forma são preparadas aulas com ênfase no cotidiano dos alunos, expondo exemplos de situações rotineiras. Assim, por exemplo, foi elaborado um painel com um circuito formado de lâmpadas fluorescentes, as quais poderiam ser ligadas em série, paralelo e de forma mista, que permitia aos alunos visualizar o funcionamento de tais circuitos. Este experimento foi utilizado em várias aulas sobre circuitos elétricos para abordar conceitos de eletricidade como: Corrente, Tensão, Resistência, Potência e Energia Elétrica.

Para a realização da 2ª Feira Experimental de Física e Química, os bolsistas do PIBID realizaram inicialmente algumas reuniões com os alunos da escola para decidir quais os temas e experimentos que seriam realizados. Em seguida formou-se grupos para a elaboração dos experimentos e organizou-se uma lista dos materiais necessários para a montagem dos experimentos de baixo custo, que os grupos ficaram encarregados de obter. Após obtido os materiais, os bolsistas auxiliaram os alunos da escola a montar os experimentos e, além disto, elaboraram e apresentaram aos alunos uma aula abordando a física existente no experimento, para que os alunos pudessem explicar melhor os experimentos aos alunos da escola durante a Feira.

Na Figura 2 pode-se observar, por exemplo, o experimento denominado Mini Usina Termelétrica. Neste experimento uma panela de pressão caseira desempenhava a função de uma caldeira geradora de vapor que impulsionava uma turbina para gerar energia elétrica.

Uma vez que tudo esteja preparado, os experimentos são apresentados na Feira pelos alunos da escola, que contam com o apoio dos bolsistas do PIBID tanto para a organização do



evento como para o auxílio dos alunos na montagem ou exposição do experimento. De forma geral, observa-se que a Feira proporciona aos tanto aos bolsistas quanto aos alunos da escola um incentivo ao seu desenvolvimento pessoal, pois torna-se uma maneira diferenciada do aluno aprender fazendo.

4. Resultados

Como estas atividades fazem parte de uma sequência a ser desenvolvida pelos bolsistas durante o ano, não foi possível ainda colher dados quantitativos da eficiência destas atividades na aprendizagem dos alunos das escolas. Segundo Ferreira (1978), "os principais objetivos da experiência de cátedra são: Ilustrar e ajudar a compreensão das matérias desenvolvidas nos cursos teóricos; Tornar o conteúdo interessante e agradável; Desenvolver a capacidade de observação e reflexão dos alunos". No entanto, como mencionam Barreiro & Bagnato (1992), o desenvolvimento do conhecimento através aulas demonstrativas são primordiais ao ensino aprendizagem dos alunos que, neste caso, abrange duas classes distintas de estudantes: os bolsistas da UNIR e os alunos das escolas onde o subprojeto PIBID de Física atua.

Neste sentido, os bolsistas do subprojeto PIBID puderam apenas ter uma percepção qualitativa da melhoria da aprendizagem da disciplina pelos alunos da escola, visto que foi observado que a grande maioria dos alunos participou ativamente das atividades, perguntando, tirando dúvidas, experimentado o novo e colocando em prática o conteúdo visto em sala de aula. Nas Figuras 3 e 4, por exemplo, pode-se observar o que ocorre durante as aulas denominadas de Docência Compartilhada. Como se observa, trata-se de uma aula que não se parece em nada com as aulas tradicionais que os alunos estão acostumados a ter.





Figura 3: Docências compartilhadas sobre eletricidade.







Figura 4: Docências compartilhadas sobre eletricidade.

5. Conclusão

Durante as atividades realizadas pelo subprojeto PIBID de Física da UNIR foi possível perceber claramente a contribuição que ele traz a aprendizagem dos alunos da escola. Além disto, percebe-se também que estas atividades contribuem para o aprendizado dos demais integrantes do subprojeto, como os bolsistas, supervisores e coordenadores, pois a cada momento surgem novas situações requer o envolvimento de todos.

Desta forma, as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), tanto por seus professores coordenadores e supervisores como pelos bolsistas são uma peça importante para a melhoria da qualidade do ensino, visto que através das atividades desenvolvidas pelo PIBID os alunos vivenciam situações cotidianas de forma interativa e participativa.

Referências

MESEGUER DUEÑAS E MAS ESTELLÉS (1994). Experiências de cátedra em las clases de física de primer curso de escuelas técnicas. Enseñanza de las ciências, 12(3), pp. 381-391;

BARREIRO E BAGNATO (1992). **Aulas demonstrativas nos cursos básicos de física**. Caderno Catarinense de Ensino de Física. Florianópolis, v.9, n.3, pp 238-244;

FERREIRA, N. C. (1978). **Proposta de laboratório para a escola brasileira: um ensaio sobre a instrumentalização no ensino médio de física**. Dissertação Mestrado, 128p. IF- FE-USP.



EDUCAÇÃO: INTERAÇAO SOCIAL

por Kesia Santana Machado (UNIR)¹ e Jaine Teixeira da Fraga (UNIR)²

Ressumo: A educação tem papel fundamental na própria constituição e manutenção da sociedade, ou seja, como os homens se organizam para produzir e distribuir os bens de que necessitam para viver e que papel a educação cumpre na sociedade uma interação social entre os indivíduos. A realidade da educação foi generalizada como algo ligado exclusivamente à escola, como sabemos não é verdade, pois foi além das fronteiras e está ligada a uma série de fatores. Portanto, percebemos que a educação em toda a sua amplitude de contextos e significações é de fundamental importância para a vivência humana no que se refere sua convivência em sociedade, visto que, é de grande relevância identificar os processos pelos quais ela passou, além de considerar suas principais características para a formação do homem.

Palavras-chave: Educação. Interação. Papel da educação.

1. Educação

Para que possamos iniciar qualquer diálogo sobre a temática *educação* é necessário que entendamos o conceito básico desta palavra. Segundo Oliveira (1998, p. 21), "a educação consiste na socialização das novas gerações", sendo assim, é possível dizer que não existe

1

¹ Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: kesia.machado16@gmail.com.

² Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: *Jaine.opo@gmail.com*.



educação sem interação, os indivíduos que formam um sistema social devem e precisam estar num constante processo de socialização e de troca de vivências.

Sociologicamente, podemos afirmar que não existe um sistema único de educação. Um exemplo é a carta do *Tratado de Paz de Virgínia e Mary*land *com os Índios das Seis Nações*, onde os indígenas agradeciam e recusavam o convite feito pelo governo que haviam proposto educar os jovens de sua sociedade indígena, a recusa foi alegada sobre a justificativa de que a concepção de educação de Virgínia não era útil na civilização deles, pois suas necessidades eram formar jovens guerreiros e não jovens que detinham o conhecimento das ciências dos povos ditos "civilizados".

Podemos perceber também, que a educação não é somente aquela que nos vem à cabeça em um primeiro momento, que seria quando pensamos que as salas de aula são o único ambiente em que é possível se educar. A educação se faz presente em vários lugares, uma vez que, não é possível fugir dela.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela; para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Observamos na citação de Brandão, o destaque que o autor dá aos vários lugares que podemos promover esse ato do educar, todavia que existem lugares infinitos para que ela ocorra, também revela que de uma forma ou outras, nossas vidas estão entrelaçadas com a educação, e finaliza afirmando de maneira sucinta, clara e objetiva a existência de inúmeros sistemas de educação, quando utiliza a expressão *educações* para dar ênfase a essa afirmativa.

Dessa forma, a educação está intimamente ligada à vida, já que ela é um intenso e inacabado processo de aprendizado, onde ora aprendemos e ora ensinamos.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2007, p. 10).



A *educação* não é algo construído do nada, como vimos anteriormente, ela consiste da socialização dos indivíduos, assim sendo é fácil supormos que o papel da educação é formar sujeitos sociais, "a socialização como processo social permanente na sociedade humana é responsável pelo nosso ajustamento aos padrões culturais vigentes" (OLIVEIRA, 1998, p. 21).

Diante dos argumentos expressos acima, outra situação pode ser levantada: a suposição de que a educação pode ser encarada como um fato social. A citação a seguir evidencia de maneira tênue essa questão do fato social, que foi descoberto e discutido pelo sociólogo francês Émile Durkheim.

Não podemos acreditar que vamos educar nossos filhos como desejamos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar. Não fomos nós que criamos as idéias e os costumes que determinaram o tipo de educação que recebemos quando crianças. Eles são o resultado da vida em comum e exprimem suas necessidades. São, na verdade e na sua maior parte, obra das gerações passadas (OLIVEIRA, 1998, p.21).

Podemos dizer então com tudo isso que seria a educação um fato social partindo da ideia de que não contribuímos para sua construção, ela nos é imposta, mais uma vez Oliveira diz que "recebemos", ou seja, trata-se de um fenômeno produzido pela vida coletiva, de uma realidade social organizada ao longo dos séculos, caracterizada por um conjunto de práticas e instituições.

Na perspectiva de Durkheim (1965) a educação aparece como uma estratégia social definida, que tem por fundamento conduzir o processo de socialização, imputando valores e sentimentos que atendam às necessidades coletivas de qualquer contexto social.

A realidade é que a educação foi generalizada como algo ligado somente à escola, o que como sabemos não é verdade, pois ela ultrapassa fronteiras e está ligada a uma série de fatores. Assim, é preciso considerar o papel da escola que "[...] consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade" (LIBÂNEO, 1985, p. 23).

Assim, antes de fazer qualquer comentário de como anda a educação no Brasil ou qualquer coisa similar, é necessário que cada um se pergunte: eu sei de fato o que essa palavra realmente significa? Pois só é possível considerar as respostas, quando entedemos que ela



parte da ideia de que faz parte de nós a partir do momento em que nascemos e nos acompanha pelo resto da vida.

[...] a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. [...] (LIBÂNEO, 1985, p.22).

Diante do que o autor trata, é necessário refletir que a educação vai muito além do que a maioria das pessoas pensa. Ela não é privilégio, é necessidade. Não é para poucos, é para todos. Não é para viver em sociedade, é para sobreviver. É para nos tornar seres pensantes, críticos, em um mundo tão cheio de ideologias e de injustiças.

A partir do momento em que consideramos os termos educação e sociologia unidos na mesma frase, entendemos de fato a lógica de uma sociedade que procura por seus direitos, que sabe valorizar e respeitar o próximo e isso não é se tornar um sociólogo de grande prestígio ou tampouco um especialista em educação, é ser racional e consciente do que realmente se quer.

A relação existente entre educação e sociologia tem o intuito de contribuir para o crescimento do homem enquanto ser social, que necessita estabeler laços com outros seres humanos para que haja uma convivência harmônica, no qual cada pessoa seja respeitada e tenha seus direitos reservados, mas sem ferir a liberdade do outro. A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

No Art. 1°. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1°. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por Meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2°. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Portanto, entendemos que a educação em toda a sua amplitude de contextos e significações é de fundamental importância para a vivência humana no que se refere viver em sociedade e que é de grande relevância identificar os processos pelos quais ela passou, além



de considerar suas principais características para a formação do homem. Assim sendo, cabe à sociologia realizar esses estudos para a compreensão do que é educação, de como ela se deu e quais as alterações que ela passou com o decorrer dos tempos, ou seja, a partir dessa ideia, concluímos que educação e sociologia são dois elos que tem a intenção de formar seres humanos conscientes de seus deveres e direitos, mas que saibam valorizar e respeitar o outro dentro de suas capacidades e limitações, que é o que nos define na condição da pessoa humana.

A educação é um dos espaços sociais onde podemos ter uma maior liberdade de expressão das potencialidades e pluralidades das novas experiências e proposta de construção do mundo. Entretanto, é também onde se estruturam formas de reacionarismo, segregação, exclusão e racismo (PAOLI, 1999, p. 208).

Sendo assim, reiteramos que a educação não tem como objetivo a alienação das pessoas, mas a autonomia do indivíduo, para torná-lo um ser crítico-social capaz de pensar por si só, mesmo sabendo que na prática o discurso é contraditório, já que cada vez mais a educação está sendo usada como meio de inculcação de ideias, que visa preparar as pessoas para o sistema que procura beneficiar uma pequena camada dominante.

2. Metodologia

Os métodos utilizados nessa pesquisa foram adotados dois tipos, no qual ajudou a direcionar o contexto da pesquisa. "A *pesquisa qualitativa* não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc (GERHARD, 2009, p. 31)". Minayo (2001, p.14) ressalta que a pesquisa qualitativa "é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador". Os dois autores questionam o desenvolvimento do pesquisador através compreensão e criticas no qual se envolve com o seu objeto de pesquisa.

Já a "pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites" (FONCESCA, 2002, p.). No qual permite que o pesquisador conheça o que já foram estudados por outros investigadores.



3. Considerações finais

Ao concluirmos a pesquisa sobre a interação social na educação, entendemos que os seres humanos, buscam sua própria realidade e que a educação nunca está ligada somente as escolas, porém, ultrapassa fronteiras e está ligada a uma série de fatores.

A LDB 9.394/96, deixa bem clara quais são os papéis de cada um, o da escola e dos familiares, como podemos observar que a educação é um espaço social, de interação, pois é de grande importância aperfeiçoar-se nos processos pelos quais os indivíduos passam, além de considerar suas principais características para a formação do homem.

A educação pode ser destacada como um processo de socialização dos seres humanos. Ao receber educação, ao assimilar conhecimentos as pessoas assimilam e adquirem conhecimentos para sim mesma. O processo educacional também submerge uma sensibilização cultural e de comportamentos, onde as novas gerações adquirem as formas de se estar na vida das gerações anteriores.

Referências

BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 28 jun. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. Brasiliense: São Paulo, 2007.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia.** Lourenço Filho (Trad.). 6ª ed. São Paulo, 1965.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] e; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 22ª ed., São Paulo: Ed. Loyola, 1985. p. 19-44.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, P.S.de. Introdução à sociologia da educação. São Paulo: Ática, 1998.

PAOLI, J.P. **A educação, o estado e seus limites**. In: TESKE, O.(coord.). **Sociologia:** textos e contextos. Canoas, RS: ULBRA,1999. Cap. 16, p.207-225.