

Semana
VI EDUCA



VI SEMANA EDUCA , VI ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO em
EDUCAÇÃO e II COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR, no período de
02 à 04 de dezembro de 2015

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEBATES E
INTENÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR



UNIR

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

Educação integral: debates e intenções para a educação escolar.

E2442a

Anais [recurso eletrônico] da VI Semana Educa, VI Encontro de pós-graduação em educação e II colóquio de educação escolar realizado em Porto Velho / RO, de 02 a 04/12. Organizado por Rosângela de Fátima Cavalcante França; Carmen Tereza Velanga; José Lucas Pedreira Bueno e Juracy Machado Pacífico. / Mestrado Acadêmico em Educação; Mestrado Profissional em Educação Escolar. – Porto Velho / RO: UNIR, 2015.
406 p.: il.

Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca>
ISSN 2179-8389

1.Educação Integral. 2.Educação Escolar. 3.Políticas Públicas. 4.Formação de Professores. 5. Práticas Pedagógicas. 6.Inovações Curriculares e Tecnológicas. I.Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR. II.Título

CDU 37

Bibliotecária responsável: Rejane Sales - CRB11/903

Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR
VI Semana Educa
VI Encontro de Pós-Graduação em Educação
II Colóquio de Educação Escolar

E-book dos resumos apresentados no evento realizado na Fundação Universidade Federal de Rondônia, nos dias 02, 03 e 04 de dezembro de 2015.

Coordenação Geral

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Prof^ª. Dr^ª. Carmen Tereza Velanga
Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Prof^ª. Dr^ª. Juracy Machado Pacífico

Autores

Adilson Miranda de Almeida	Clarides Henrich de Barba
Adonias Soares da Silva Júnior	Claudimar Paes de Almeida
Adriana de Deus Cordeiro	Claudinei Frutuoso
Adriana Lúcia de Oliveira Rodrigues	Cleuza Diogo Antunes
Adriana Vieira dos Santos Oliveira	Cristiane Batista Marinho
Aldair Oliveira de Andrade	Cristiane Marina Teixeira Girard
Alessandra Lourdes Pereira	Daniela Tissuya Silva Tóda
Aline Zorzi Schultheis	Daniele Barbosa de Almeida
Alline Penha Pinto	Daniele Conceição Costa
Altair Althoff da Rocha	Débora Adriana de Paula Damasceno
Ana Beatriz Fontenele Aragão	Débora Vanessa de Araujo
Ana Carolina Araújo Kuhn	Deisiele Lima Santos
Ana Carolina Garcia de Oliveira	Deivid da Silva Barros
Ana Cleide da Silva	Deyse Ane Oliveira dos Santos
Ana Maria de Lima Souza	Edaiane Sana de Freitas
Ana Maria Souza Lima	Edilane Nery Lobo Donadai
Ana Paula Neumann de Andrade	Edilce Nascimento de Oliveira
Anabela Aparecida Silva Barbosa	Edna Carla Neves do Amaral Batista
Anatália Daiane de Oliveira	Ednéia Maria Azevedo Machado
Anderson Júnior Souza Castelo Branco	Edson Rodrigues Cavalcante
Anderson Teixeira Aragão	Elenice Cristina da Rocha Feza
Andréia Paro do Nascimento	Eliane de Araújo Teixeira
Angélica Viriato Ortiz Alves	Eliane Gamas Fernandes
Annanda Rayane Santos de Azevedo	Eliane Gemaque Gomes Barros
Antonia Raissa Passos Freitas	Eliane Teixeira de Araújo
Antônio Carlos Maciel	Elisandra Reis da Silva
Aparecida Alzira Luzia Zuin	Elisângela Lima de Oliveira Jordan
Camila Alves dos Santos	Elizane Assis Nunes
Carma Maria Martini	Érika Brandhuber Goulart
Carmem Tereza Velanga	Erika Moreira Rangel
Casciana Negreiros Chaves Levino	Ester Oliveira Sab de Araújo
Cíntia Adélia da Silva	Eulina Maria Leite Nogueira

Euricléia Gomes Coelho
 Fabiany Moraes de Andrade
 Fabio Biasotto Feitosa
 Fernanda Ruschel Cremonese Colen
 Francinete Ferreira de Souza Domingues
 Francisca Chagas da Silva Barroso
 Gedeli Ferrazzo
 Gediane da C. Pacífico Orssatto
 Helen Maria dos Reis
 Hilma Magalhães de Oliveira
 Isac Rocha da Silva
 Ivaneide Magali do N.Pereira
 Izabel Costa Hayden
 Izeni de Souza Trindade
 Jacinto Pedro P. Leão
 Jamilye Pacheco de Lira
 Janine Félix da Silva
 Jeferson Cardoso da Silva
 Jéssica Gomes dos Santos Assencio
 Jessica Maia Amadio
 Jorge da Silva Werneck
 José Aparecido da Cruz
 José Lucas Pedreira Bueno
 Jozeila Bergamo
 Juliana de Lima da Silva
 Juliana Rodrigues Neves
 Juliana Seabra Laudares
 Juracy Machado Pacífico
 Jussara Santos Pimenta
 Katyuscia Oshiro
 Kelcione Paz de Souza
 Kétilla Batista da Silva Teixeira
 Klivy Ferreira dos Reis
 Lais Helena Trogeski dos Santos
 Laura Lopes Maciel Costa
 Leandro Aparecido Fonseca
 Leandro dos Santos
 Lerkiane Miranda de Morais
 Leiva Custódio Pereira
 Lilian Catiúscia Eifler Firme da Silva
 Lívia Catarina Matoso dos Santos Telles
 Lizandra Cristina Melo Gonçalves
 Lucas Noel Almeida Klein
 Lucélia Correa Barros
 Luciana Fernandes
 Lúcio Gaspar Neto
 Lucivânia Serra Ribeiro
 Mahamoud Baydoun
 Marcela Campos Crispim
 Marcele Noboa dos Santos
 Márcia Ângela Patrícia
 Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret
 Márcia do Nascimento
 Márcia Trindade
 Marcilei Serafim Germano
 Maria Aparecida da Silva
 Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro
 Maria de Fátima dos Santos Mendonça
 Maria de Lourdes Vargas
 Maria Goretti Cordeiro da costa
 Maria Iracema Queiroz Amaral Lima
 Maria Osvaldina Maciel Acioly
 Mariana Moreira Gonçalves
 Mariane Ribela Mariconi
 Marilândia Martins de Almeida Machado
 Marilsa Miranda de Souza
 Michelli Cristiane Rosa da Silva
 Michely Clara Moret
 Miquéias Lima Duarte
 Naiara Socorro Rodrigues Dias
 Natalí Sarmento da Silva
 Natasha Souza Matos
 Nayara Almeida Ordones
 Neila Gonçalves Vinente
 Neire Abreu Mota Porfiro
 Olemir Pereira Barbosa
 Orestes Zivieri Neto
 Pádua Custódio Bezerra da Silva
 Pâmela Franciele Quadras Periotto
 Patrícia Pereira Ferreira
 Paula Melo Santana
 Paulo Aparecido Dias da Silva
 Paulo Costa da Silva
 Paulo Severino da Silva
 Paulo Silva Costa
 Rafael Ademir Oliveira de Andrade
 Rafael Luis da Silva
 Raika Fabiola Guzman da Silva
 Raimunda Negreiro Levino
 Regina Aparecida Costa
 Rejane Sales de Lima Paula
 Renato Fernandes Caetano
 Rivana Marta Rosemann
 Roberto Adonias de Paula
 Rodrigo Henrique Risso Aires Alves
 Rodrigo Nascimento Correa
 Rogério Feitosa Barros
 Rosa de Lima Souza Cabral
 Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze
 Rosana Pereira de Figueiredo
 Rosângela de Fátima C. França
 Rosângela Pedraza
 Ruth de Lima Dantas
 Sabrina Andrade Máximo
 Samuel Costa da Silva
 Samuel dos Santos Junio
 Sara Jéssica Santos Baca
 Shirle Caetano David
 Silvana de Fátima dos Santos
 Silvia Manoela Furtado Machado

Simone da Silva Souza
Simone Oliveira de Aguiar
Siônia da Silva Rodrigues
Sirlaine Galhardo Gomes Costa
Sirley Leite Freitas
Solimária Pereira Lima
Suzana Caroline da Silveira Couti
Suzana Rocha de Souza
Tácia Barreto
Tania Helena Ferreira Lins
Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Tatiana Acácio da Silva
Theíndelle Oliveira da Silva
Valdiane Cardoso Ferla
Valmir Flores Pinto
Vanúbia Sampaio dos Santos
Verônica Gonçalves
Wellen Kássia Krauser Costa
Wellington de Lima dos Santos
Wilmo Ernesto Francisco Junior
Zillanda Teixeira Rodrigues

Capa

Rejane Sales de Lima Paula

Editoração e Revisão

Vanderleia Barbosa da Silva, Fernanda Dias da Silva e Rejane Sales de Lima Paula.

ORGANIZAÇÃO

Coordenação Geral

Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Prof^a. Dr^a. Carmen Tereza Velanga

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno

Prof^a. Dr^a. Juracy Machado Pacífico

Comissão Organizadora

Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Prof^a. Dr^a. Carmen Tereza Velanga

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno

Prof^a. Dr^a. Juracy Machado Pacífico

Mestrandos Turma 2013

Mestrandos Turma 2014

Mestrandos Turma 2015

Comitê Científico

Prof^a. Dr^a. Carmen Tereza Velanga

Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Martines

Prof^a. Dr^a. Jussara Santos Pimenta

Prof^a. Dr^a. Aparecida Luzia Alzira Zuin

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno

Prof^a. Dr^a. Juracy Machado Pacífico

Prof^a. Dr^a. Maria Cândida Muller

Prof^a. Dr^a. Marilsa Miranda de Souza

Prof^a. Dr^a. Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Prof. Dr. Orestes Zivieri Neto

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
GT-1: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	19
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MOVIMENTO INTEGRALISTA	20
PAULO APARECIDO DIAS DA SILVA MARIA DAS GRAÇAS SÁ PEIXOTO PINHEIRO	
EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MONTE NEGRO – RO.....	24
ISAC ROCHA DA SILVA JOZEILA BERGAMO	
A GESTÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO AMPLIADA PARA PROFESSORES E GESTORES - UM ESTUDO NA ZONA NORTE DE MANAUS	28
CÍNTIA ADÉLIA DA SILVA ANTÔNIO CARLOS MACIEL	
GESTÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA A LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL	32
ELIANE DE ARAÚJO TEIXEIRA ANTÔNIO CARLOS MACIEL CLAUDINEI FRUTUOSO SILVANA DE FÁTIMA DOS SANTOS	
GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE DOS CONSELHOS SUPERIORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	37
ANA BEATRIZ FONTENELE ARAGÃO ROGÉRIO FEITOSA BARROS	
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO AMAZONAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: O CASO DO PFPEP.....	41
ROSIMERI DA SILVA PEREIRA IZONI DE SOUZA TRINDADE	
A INSTRUÇÃO PÚBLICA: A HISTÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO AMAZONAS DURANTE O PERÍODO IMPERIAL (1852-1889).....	46
MARIA GORETTI CORDEIRO DA COSTA ANTÔNIO CARLOS MACIEL	
REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE 1990	49
PAULO APARECIDO DIAS DA SILVA MARIA DAS GRAÇAS SÁ PEIXOTO PINHEIRO	

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDOS PRELIMINARES COM TRÊS ESCOLAS CONTEMPLADAS COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ZONA SUL DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO.....	53
EDNA CARLA NEVES DO AMARAL BATISTA CARMEM TEREZA VELANGA	
GESTÃO ESCOLAR: CAMINHOS E ESTRATÉGIAS PARA A ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	57
NAIARA SOCORRO RODRIGUES DIAS PAULA MELO SANTANA CARMEN VELANGA	
PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, DESAFIOS E AVANÇOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA E.E.F.M. FRANCISCO ALVES MENDES FILHO	61
EDAIANE SANA DE FREITAS GEDIANE DA C. PACÍFICO ORSSATTO	
ALTERAÇÕES LEGAIS QUE PERMITEM O INGRESSO DE CRIANÇAS.....	65
MENORES DE SETE ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	65
JULIANA SEABRA LAUDARES JURACY MACHADO PACÍFICO	
APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO INTEGRAL:	69
UM COMPROMISSO DO EDUCADOR, DA FAMÍLIA E DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR....	69
MARIA IRACEMA QUEIROZ AMARAL LIMA RENATO FERNANDES CAETANO	
BANCO MUNDIAL: O CORONEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS PAÍSES SEMICOLONIAIS.....	72
VALDIANE CARDOSO FERLA ANA PAULA NEUMANN DE ANDRADE MARILSA MIRANDA DE SOUZA	
FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE FORMADOR.....	77
MARILANDIA MARTINS DE ALMEIDA MACHADO ELENICE CRISTINA ROCHA FEZA CLARIDES HENRICH DE BARBA	
GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS, HUMANOS E DE INFRAESTRUTURA: UMA ANÁLISE DO PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	81
SILVANA DE FÁTIMA DOS SANTOS ELIANE TEIXEIRA DE ARAÚJO ELENICE CRISTINA DA ROCHA FEZA	
PROFUNCIÓNÁRIO: RESSIGNIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	85
DEIVID DA SILVA BARROS	

RENATO FERNANDES CAETANO	
POLÍTICAS PÚBLICAS: DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL.....	90
ADRIANA DE DEUS CORDEIRO FERNANDA RUSCHEL CREMONESE COLEN	
ACESSO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR MEIO DA LEI N.º 12.711/2012: DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE RESERVA DE VAGAS.....	94
FERNANDA RUSCHEL CREMONESE COLEN APARECIDA ALZIRA LUZIA ZUIN	
O TRABALHO, O HOMEM E O PAPEL DO SINDICATO.....	99
JOSÉ APARECIDO DA CRUZ MARILSA MIRANDA DE SOUZA	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, O PAPEL DA ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	102
VALMIR FLORES PINTO TATIANA ACÁCIO DA SILVA MIQUÉIAS LIMA DUARTE RODRIGO NASCIMENTO CORREA HILMA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	
OS ELEMENTOS IDEOLÓGICOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS:.....	108
EXPANSÃO E DESENVOLVIMENTO DO IFRO.....	108
MARCILEI SERAFIM GERMANO APARECIDA LUIZA ALZIRA ZUIN	
GT-3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	112
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS INDÍGENAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA.....	113
CARMA MARIA MARTINI ÉRIKA BRANDHUBER GOULART REGINA APARECIDA COSTA	
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL.....	118
DANIELA TISSUYA SILVA TÓDA JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO	
A PARCERIA DA PATRULHA ESCOLAR E GESTÃO EDUCADORA NA CONTRIBUIÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR.....	122
CASCIANA NEGREIROS CHAVES LEVINO RAIKA FABÍOLA GUZMAN	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	126
RUTH DE LIMA DANTAS CARMEN TEREZA VELANGA	

LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA OBRA	129
“A SELVA” DE FERREIRA DE CASTRO EM HUMAITÁ-AM.....	129
VALMIR FLORES PINTO	
ANNANDA RAYANE SANTOS DE AZEVEDO	
DANIELE BARBOSA DE ALMEIDA	
NATALÍ SARMENTO DA SILVA	
WELLINGTON DE LIMA DOS SANTOS	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS	133
MICHELY CLARA MORET	
KATYUSCIA OSHIRO	
A FRAGMENTAÇÃO/INTEGRAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM UMA PERSPECTIVA DE CURRÍCULO INTEGRAL	138
MICHELLI CRISTIANE ROSA DA SILVA	
PÂMELA FRANCIELE QUADRAS PERIOTO	
SABRINA ANDRADE MÁXIMO	
MÁRCIA ÂNGELA PATRÍCIA	
O GÊNERO E A SEXUALIDADE COMO ELEMENTO INSTIGANTE DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	143
LÍVIA CATARINA MATOSO DOS SANTOS TELLES	
A CULTURA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	147
MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS MENDONÇA	
EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA	
NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA: ANÁLISE DA OBRA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE	149
LEANDRO FONSECA	
LUCIANA FERNANDES	
MAHAMOUD BAYDOUN	
MÁRCIA DO NASCIMENTO	
TÁCIA BARRETO	
JURACY MACHADO PACÍFICO	
ANA MARIA SOUZA LIMA	
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LITERATURA REGIONAL ACERCA DOS MITOS AMAZÔNICOS.....	153
KLIVY FERREIRA DOS REIS	
ALDAIR OLIVEIRA DE ANDRADE	
CLAUDIMAR PAES DE ALMEIDA	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS	157
ALINE ZORZI SCHULTHEIS	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL	161

LERKIANE MIRANDA DE MORAIS
CARMEN TEREZA VELANGA

DA UNIVERSALIZAÇÃO AOS PARÂMETROS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM	165
---	------------

ROSIMERI DA SILVA PEREIRA
VALMIR FLORES PINTO
ANTONIA RAISSA PASSOS FREITAS
CAMILA ALVES DOS SANTOS
SIMONE OLIVEIRA DE AGUIAR

GT-4: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E TECNOLÓGICAS	170
---	------------

BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES A PARTIR DA SEMIÓTICA GREIMASIANA	171
---	------------

ANGÉLICA VIRIATO ORTIZ ALVES
CLARIDES HENRICH DE BARBA
APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN

A EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS OFERECIDOS PELO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA NA MODALIDADE EAD	175
---	------------

ADONIAS SOARES DA SILVA JÚNIOR
WILMO ERNESTO FRANCISCO JUNIOR
ELISANDRA REIS DA SILVA
FRANCISCA CHAGAS DA SILVA BARROSO
NEILA GONÇALVES VINENTE.....

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: PELO DIREITO DE BRINCAR	183
--	------------

KÉTILA BATISTA DA SILVA TEIXEIRA
ZILLANDA TEIXEIRA RODRIGUES
JURACY MACHADO PACÍFICO
DEYSE ANE OLIVEIRA DOS SANTOS
ANA CAROLINA GARCIA DE OLIVEIRA

MATEMÁTICA E MÚSICA: UMA HARMONIA NO APRENDIZADO	190
---	------------

JAMYLIE PACHECO DE LIRA
SIRLEY LEITE FREITAS

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A ETNOMATEMÁTICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO APRENDIZAGEM.	194
--	------------

LUCAS NOEL ALMEIDA KLEIN
IVANEIDE MAGALI DO N.PEREIRA
SIRLEY LEITE FREITAS
ADILSON MIRANDA DE ALMEIDA

A FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS SEMIÓTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO	198
--	------------

JÉSSICA GOMES DOS SANTOS ASSENCIO
APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN

**DA PRÁTICA DOCENTE À PRÁTICA FORMADORA: APONTAMENTOS FREIREANOS
SOBRE EDUCAÇÃO LIVRE DE DISCRIMINAÇÃO E OPRESSÃO..... 202**

ELIANE GAMAS FERNANDES
ERIKA MOREIRA RANGEL

**EXTENSAO UNIVERSITARIA E PRATICAS DE ENSINO NO MUNICIPIO DE HUMAITA:
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ZONA URBANA
..... 206**

LUCELIA CORREA BARROS
ROSIMERI DA SILVA PEREIRA

**APRENDENDO E ENSINANDO COM UM TOQUE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO
USO DA LOUSA DIGITAL NAS ESCOLAS 210**

ADRIANA LÚCIA DE OLIVEIRA RODRIGUES
JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO

INCENTIVANDO A LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR..... 214

CLEUZA DIOGO ANTUNES
JUSSARA SANTOS PIMENTA

O TEMA ALIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA 218

LAIS HELENA TORGESKI DOS SANTOS
ANA CAROLINA GARCIA DE OLIVEIRA

**EXTENSAO UNIVERSITARIA E PRATICAS DE ENSINO NO MUNICIPIO DE HUMAITA:
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ZONA URBANA
..... 222**

LUCÉLIA CORREA BARROS
ROSIMERI DA SILVA PEREIRA

ANÁLISE DOS JOGOS LÚDICO NO ENSINO DE QUÍMICA 226

ANDERSON TEIXEIRA ARAGÃO
LÚCIO GASPAS NETO
MÁRCIA TRINDADE
VERÔNICA GONÇALVES
ANA CAROLINA GARCIA DE OLIVEIRA

**O LIVRO DIDÁTICO EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA
A PRÁTICA ESCOLAR 231**

SOLIMÁRIA PEREIRA LIMA

**OFICINA DE CIÊNCIAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM E
COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA..... 235**

ROBERTO ADONIAS DE PAULA
RODRIGO HENRIQUE RISSO AIRES ALVES
PAULO SILVA COSTA

EURICLÉIA GOMES COELHO	
PORQUE ESTUDAR PROBABILIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	239
IVANEIDE MAGALI DO N. PEREIRA	
LUCAS NOEL ALMEIDA KLEIN	
JORGE DA SILVA WERNECK	
SIRLEY LEITE FREITAS	
PRÁTICA PEGAGÓGICA: CAMINHO POSSÍVEL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.....	243
MARIA DE LOURDES VARGAS	
OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL.....	249
RAFAEL ADEMIR OLIVEIRA DE ANDRADE	
DANIELA TISSUYA SILVA TODA	
PNAIC: UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO CURRICULAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ALFABETIZADOR.....	253
ELIZANE ASSIS NUNES	
JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	
TÂNIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO	
CONTRIBUIÇÃO NO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM RAZÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO.....	257
PELOS PROFESSORES NA ESCOLA.....	257
RAIMUNDA NEGREIRO LEVINO	
RAIKA FABIÓLA GUZMAN	
A LITERATURA DE CLARICE LISPECTOR COMO INSTRUMENTO DE SUBJETIVAÇÃO EM AULAS DE LINGUA PORTUGUESA.....	261
LEANDRO APARECIDO FONSECA	
JURACY MACHADO PACÍFICO	
ANA MARIA DE LIMA SOUZA	
REFLEXÕES ACERCA DE MEMÓRIAS DE AVALIAÇÃO.....	265
ZILLANDA TEIXEIRA RODRIGUES	
ANA MARIA DE LIMA SOUZA	
A FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS SEMIÓTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO.....	269
JÉSSICA GOMES DOS SANTOS ASSENCIO	
APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN	
APLICAÇÃO DE UM PLANEJAMENTO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CRÍTICA NUMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL.....	273
SABRINA ANDRADE MÁXIMO	
SHIRLE CAETANO DAVID	

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTUDOS CULTURAIS: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO 277

LILIAN CATIÚSCIA EIFLER FIRME DA SILVA

CARMEN TEREZA VELANGA

CLARIDES HENRICH DE BARBA

SAAS - SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE CURSOS EAD: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA – IFRO..... 281

JEFERSON CARDOSO DA SILVA

ORESTES ZIVIERI NETO

O AUTISMO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO (RONDÔNIA) 286

ALESSANDRA LOURDES PEREIRA

DEISIELE LIMA SANTOS

DÉBORA ADRIANA DE PAULA DAMASCENO

NAYARA ALMEIDA ORDONES

MARCELE NOBOA DOS SANTOS

THEÍDELLE OLIVEIRA DA SILVA

CARMEN TEREZA VELANGA

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS INTERCLASSE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM 290

PAULO SEVERINO DA SILVA

PSICOLOGIA POSITIVA E EDUCAÇÃO: UMA REALIDADE POSSÍVEL..... 292

ERIKA MOREIRA RANGEL

LEANDRO APARECIDO FONSECA

FABIO BIASOTTO FEITOSA

PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA ARARA-KARO..... 295

VANÚBIA SAMPAIO DOS SANTOS

ROSA DE LIMA SOUZA CABRAL

MARIANA MOREIRA GONÇALVES

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTUDOS CULTURAIS: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO 297

LILIAN CATIÚSCIA EIFLER FIRME DA SILVA

CARMEN TEREZA VELANGA

CLARIDES HENRICH DE BARBA

CONSELHO DE CLASSE: REFLEXÃO E AÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO-IFRO CACOAL/RO 301

ANDRÉIA PARO DO NASCIMENTO

SUZANA CAROLINE DA SILVEIRA COUTI

APRENDENDO E ENSINANDO COM UM TOQUE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO USO DA LOUSA DIGITAL NAS ESCOLAS 305

ADRIANA LÚCIA DE OLIVEIRA RODRIGUES
JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO

RELATO DE EXPERIÊNCIA: IMPLANTAÇÃO DO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNIR..... 309

REJANE SALES DE LIMA PAULA
FABIANY MORAES DE ANDRADE
JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E PRÁTICAS DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE HUMAITA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ZONA URBANA 313

LUCÉLIA CORREA BARROS
ROSIMÉRI DA SILVA PEREIRA

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 317

ADRIANA VIEIRA DOS SANTOS OLIVEIRA
DÉBORA VANESSA DE ARAÚJO
JULIANA RODRIGUES NEVES
LIZANDRA CRISTINA MELO GONÇALVES
SIMONE DA SILVA SOUZA
SÔNIA DA SILVA RUDRIGUES
CARMEN TEREZA VELANGA

O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE PORTO VELHO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES 320

NEIRE ABREU MOTA PORFIRO
CARMEN TEREZA VELANGA

TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A INTERDISCIPLINARIEDADE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARFOR 325

FRANCINETE FERREIRA DE SOUZA DOMINGUES
ROSANGELA DE FÁTIMA C. FRANÇA

A PLURALIDADE CULTURAL E A FORMAÇÃO DOCENTE 329

ESTER OLIVEIRA SAB DE ARAÚJO

A CALCULADORA E AS TECNOLOGIAS COMO UM RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA..... 333

ANA CLEIDE DA SILVA
MARCELA CAMPOS CRISPIM
RAFAEL LUIS DA SILVA

A UTILIZAÇÃO DA MINERAÇÃO DE DADOS DE DESEMPENHO ACADÊMICO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO IFRO 337

ANABELA APARECIDA SILVA BARBOSA
 JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO

PLANEJAMENTO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO CURSO PROPOSTA CURRICULAR E METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	341
--	------------

CLAUDINEI FRUTUOSO
 GEDELI FERRAZZO
 ELIANE DE ARAÚJO TEIXEIRA
 ANTÔNIO CARLOS MACIEL

UMA NOVA BIBLIOTECA ESCOLAR:.....	345
--	------------

O USO DE E-BOOKS PARA INCENTIVAR A LEITURA.....	345
--	------------

SIRLAINE GALHARDO GOMES COSTA
 ROSA MARIA APARECIDA NECHI VERCEZE

O USO DE BASES DE PESQUISA EM BIBLIOTECA: O CASO DOS ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA DA UNIR	348
---	------------

JESSICA MAIA AMADIO
 EDSON RODRIGUES CAVALCANTE

MEMÓRIAS VIVAS DE AVALIAÇÃO	352
--	------------

MARCELE NOBOA DOS SANTOS
 ANA MARIA DE LIMA SOUZA

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR AMAZÔNICO: O QUE REVELAM AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS?	356
---	------------

VANÚBIA SAMPAIO DOS SANTOS
 EDNÉIA MARIA AZEVEDO MACHADO
 ADRIANA LUCIA DE OLIVEIRA RODRIGUES

MATEMÁTICA: O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	360
---	------------

NATASHA SOUZA MATOS
 JURACY MACHADO PACÍFICO

CONCEPÇÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS: UM CASO DO IFAM HUMAITÁ – AMAZONAS	364
--	------------

ALLINE PENHA PINTO

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ROLIM DE MOURA – RONDÔNIA NO CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES NAS DÉCADAS DE 1970-1980.....	369
---	------------

MARIA APARECIDA DA SILVA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DA ÁREA DE GESTÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA: A MUDANÇA A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO.....	371
---	------------

SAMUEL DOS SANTOS JUNIO
 JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DESTACANDO AS APRENDIZAGENS BRASILEIRAS	375
DANIELE CONCEIÇÃO COSTA CARMEN TEREZA VELANGA	
A INTERDISCIPLINARIDADE NO PLANEJAMENTO DE ENSINO EM UMA PERSPECTIVA INTEGRAL	377
MÁRCIA ÂNGELA PATRÍCIA OLEMIR PEREIRA BARBOSA SILVIA MANOELA FURTADO MACHADO ROSANA PEREIRA DE FIGUEIREDO	
REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO: REVISITANDO AS OBRAS DE PAULO FREIRE	381
ALTAIR ALTHOFF DA ROCHA ANA CAROLINA ARAÚJO KUHN MARIANE RIBELA MARICONI PÁDUA CUSTÓDIO BEZERRA DA SILVA PATRÍCIA PEREIRA FERREIRA ANA MARIA DE LIMA SOUZA JURACY MACHADO PACÍFICO	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	385
KÉTILA BATISTA TEIXEIRA ZILLANDA TEIXEIRA RODRIGUES CARMEN TEREZA VELANGA	
AVALIAÇÃO DOS EXPERIMENTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PARA A III EXPO-QUÍMICA DA ESCOLA RIO BRANCO - RO	389
ANDERSON JÚNIOR SOUZA CASTELO BRANCO DEYSE ANE OLIVEIRA DOS SANTOS LAIS HELENA TROGESKI DOS SANTOS LAURA LOPES MACIEL COSTA WELLEN KÁSSIA KRAUSER COSTA TANIA HELENA FERREIRA LINS ANA CAROLINA GARCIA DE OLIVEIRA	
O TRABALHO COLABORATIVO E A BIBLIOTECA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO VELHO (RO)	393
KÉTILA BATISTA DA SILVA TEIXEIRA ZILLANDA TEIXEIRA RODRIGUES JUSSARA SANTOS PIMENTA	
A PROPOSTA BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISES CURRICULARES E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS DO MUNICÍPIO DE VILHENA/RO	396
MÁRCIA CRISTINA FLORÊNCIO FERNANDES MORET	
A COMUNICAÇÃO COMO UM FACILITADOR NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO	400
CRISTIANE BATISTA MARINHO JULIANA DE LIMA DA SILVA	

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLANTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JI-PARANÁ, RONDÔNIA.....403

Leiva Custódio Pereira
Suzana Rocha de Souza
Anatália Daiane de Oliveira

APRESENTAÇÃO

Os Programas de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação e Mestrado Profissional e Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia do Campus José Ribeiro Filho, em Porto Velho, têm a honra de tornar público para a sociedade e, especialmente, a comunidade acadêmica o livro de resumos da VI SEMANA EDUCA, VI ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO e II COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR, que foram apresentados no período de 02 a 04 de dezembro de 2015, sob o tema central: **EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEBATES E INTENÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.**

O Encontro teve por objetivo estimular a apresentação de pesquisas na área da educação e fomentar o debate sobre os temas candentes no atual momento da educação brasileira. Nesse sentido, de um lado, o Encontro visou consolidar a perspectiva da produção acadêmico-científica dos Encontros anteriores e, de outro, inseriu a discussão educacional rondoniense no âmbito do debate nacional sobre a educação.

Daí a escolha do tema e dos eixos temáticos que, no conjunto, constituem a problemática central do evento. A ideia é submeter para discussão os temas pertinentes à educação integral.

Desse modo as mesas-redondas foram organizadas para contemplar, numa mesma mesa, as perspectivas pertinentes. Os eixos temáticos foram reduzidos aos temas mais polêmicos e os convites direcionados aos autores locais mais representativos.

Do mesmo modo (com representação de parte a parte) foi constituído o Comitê Científico que selecionou os trabalhos, que foram apresentados. Como o Encontro teve apenas três dias, foram priorizados apenas os trabalhos que atendiam o tema em questão.

Assim, ficamos satisfeitos que o encontro tenha alcançado os objetivos previamente traçados.

GT-1: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MOVIMENTO INTEGRALISTA

Paulo Aparecido Dias da Silva
Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir, a partir de uma pesquisa bibliográfica, a concepção de educação integral presente na Ação Integralista Brasileira (AIB). A partir das pesquisas e análises realizadas por Cavalari (1999), Chasin (1999), Cavaliere (2002; 2010), Coelho (2004), busca-se demonstrar que o movimento integralista estava imbuído de uma perspectiva educacional fundamentada em aspectos conservadores e idealistas na medida em que preconizava a formação de um homem integral por meio de uma revolução espiritual voltada para a manutenção da ordem imposta por um Estado integral. Nesse sentido, a concepção de educação integral é perpassada pelo nacionalismo cívico, pela religião em oposição ao materialismo visto por Plínio Salgado, principal líder e ideólogo do integralismo, como limitado e causador de todos os problemas vividos pelo Brasil.

O movimento integralista brasileiro tomou forma por meio da fundação da AIB em 07 de outubro de 1932 sendo dissolvida em 03 de dezembro de 1937 por decreto presidencial. A AIB pretendia ser mais do que um partido político, segundo Cavaliere (2010), e caracterizava-se como um movimento cultural que objetivava elaborar e praticar uma nova concepção filosófica e política do mundo onde a escola teria papel crucial.

A onda higienista, comum nas primeiras décadas no século XX, que preconizava uma “educação regeneradora da moral social e individual”, foi assumida pelos integralistas de maneira consequente enfatizando o “papel moralizador da educação” (CAVALIERE, 2010, p. 249). Os valores educacionais do movimento integralista eram o “sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Na concepção de educação do movimento integralista a ênfase no que diz respeito a formação humana recai, de acordo com Coelho (2004, p. 7), “na espiritualidade, no nacionalismo cívico, na disciplina, ou seja, em fundamentos político-conservadores”.

O ideal educativo apontado pelo movimento integralista se propõe a educar o homem todo. Nessa perspectiva o homem todo significa “[...] o conjunto do homem físico, do homem

intelectual, do homem cívico e do homem espiritual [...]. Ao homem espiritual ensinava os deveres para com Deus, para consigo e para o próximo”. No tocante ao homem físico, a educação integral deveria oferecer “os meios adequados aos cuidados da saúde, à conservação da robustez, à higienização, à valorização nacional da força muscular [...]” (CAVALIERE, 2002, p. 46).

Para o principal líder do movimento integralista, Plínio Salgado, o povo é visto, segundo Cavalari (1999, p. 42), como um monstro inconsciente e estúpido tendo que a Ação Integralista o via como “o inapto, o despreparado, o imaturo, o incapaz, o inconsciente, o mal-educado, o ingênuo”. O integralismo assumia, ainda segundo Cavalari (1999, p. 42), como tarefa elevar culturalmente a massa popular transformando o “monstro em cidadão para o Estado Integral”. A mesma autora, alerta, no entanto, que a elevação cultural das massas com vistas a “promover a sua realização plena enquanto homem integral” não ultrapassava o interesse imediato e pragmático de qualificar os analfabetos para a participação nas eleições por meio de uma rápida alfabetização (CAVALARI, 1999, p. 65).

A concepção de educação integral da Ação Integralista voltava-se para a ação doutrinária já que entendia o processo formativo como conversão a uma verdade pré-estabelecida. Segundo Cavaliere (2010, p. 250) eram “a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral” presentes no movimento integralista.

A dimensão idealista abertamente antimaterialista do integralismo é evidenciada na sua perspectiva de revolução e no primado do subjetivo em relação ao objetivo. A educação no integralismo se propunha a formar para a revolução que, por sua vez, em nada se assemelha a um processo transformador da realidade. Busca precisamente o oposto referindo-se, antes de tudo, segundo Chasin (1999, p. 451) a [...] “um ato de intervenção do espírito, na realidade, como propósito de re-estabelecer, de re-por equilíbrios sociais”. A ordem é, nessa perspectiva, um dos elementos fundamentais do pensamento de Plínio Salgado perpassando boa parte de sua produção escrita (CHASIN, 1999, p. 461).

Realizamos pela doutrina, pela propaganda, pelo voto, pela cultura, pela disciplina moral que os integralistas aprendem na escola de civismo das nossas milícias desarmadas: a revolução legal. /.../ Sentimo-nos, pois, à vontade, para usar do termo ‘revolução’, uma vez que a nossa revolução não quer dizer mazorca, ‘complot’ subversivo, sedição, golpe de Estado, mas reforma de costumes, de atitudes, de mentalidades, de métodos educacionais, revolução interior profunda, de caráter espiritual tão puro que só podem compreender aqueles que vêm sofrer conosco o sacrifício, a pobreza, as incompreensões (SALGADO, Apud CHASIN, 1999, p. 461)

A distinção da revolução subjetiva da objetiva se dá afirmando-se, conforme Chasin (1999, p. 464), que a revolução na ordem objetiva limita-se a um instrumento da primeira sendo a subjetiva de maior alcance e profundidade já que atinge a matéria prima da sociedade: a espiritualidade humana. Assim, o predomina é a ideia de uma revolução interior.

O momento da grande revolução é apresentado pelo integralismo como uma síntese da harmonia cujo auge se dá justamente por meio do impedimento do processo histórico de caráter transformador (CHASIN, 1999, p. 468).

O Estado integral na visão de Plínio Salgado deve ser forte para dar ao indivíduo garantias contra as ditaduras de classe já que a ditadura de uma classe sobre a outra “conduz à supressão dos direitos elementares dos indivíduos que pertencem às demais classes” (CHASIN, 1999, p. 108). Há, portanto, intrínseca à concepção de Estado do integralismo, a crença na possibilidade de Estado neutro em relação às classes sociais.

O Estado integral tem como objetivo central, segundo Cavalari (1999, p. 144), sustentar o homem integral visto em sua “tríplice aspiração: material, intelectual e moral”. Para Cavalari (1999, p. 144), o homem e o Estado integral originam-se a partir de uma grande síntese realizada pelo integralismo resultante da concepção de história de Plínio Salgado segundo a qual “a formação das sociedades obedeceu a movimentos de adição, de fusão e de desagregação. Assim, a primeira humanidade foi politeísta; a segundo monoteísta e a terceira ateísta”. A doutrina integralista seria, portanto, a forma final e superior a todas as formas de pensamento e organização das sociedades que a precederam. Nesse sentido, “A idéia de educação integral para o homem integral era uma constante no discurso integralista” (CAVALARI, 1999, p. 46).

O discurso integralista é marcado ainda pelo repúdio ao liberalismo e ao marxismo vistos por Plínio Salgado como responsáveis por uma visão unilateral e reducionista do homem, do estado e da sociedade. Ambos, liberalismo e marxismo, são igualados de forma simplista e reducionista ocultando-se os antagonismos inerentes a estas distintas concepções.

A liberal-democracia concebeu o ‘homem-cívico’, a grande mentira biológica; o marxismo materialista concebeu o ‘homem-econômico’; mentira tanto filosófica quanto científica. Nós, Integralistas, tomamos o homem na sua realidade material, intelectual e moral e, por isso, repudiamos tanto a utopia liberalista, como a utopia socialista. A liberal-democracia pretende criar o monstro sem estômago. O socialismo marxista pretende criar o monstro que só possui estômago e sexo. Em contraposição ao místico liberal e ao molusco marxista, nós afirmamos o homem-total (SALGADO, 1933, p. 29).

Outra característica do discurso integralista apontada por Cavalari (1999, p. 159) diz respeito ao moralismo inspirado no imaginário religioso apresentando uma visão maniqueísta da história e o sofrimento como forma de redenção. A história é transformada numa “espécie

de fábula moralizante” que aponta para “a hipótese de que o arquétipo de tal discurso era o universo do catolicismo tradicional. A identidade do movimento foi construída a partir desse imaginário”. Assim, “a transformação da sociedade se daria exclusivamente a partir da transformação do indivíduo. Daí os constantes apelos à recusa do sensualismo, do materialismo, da grosseria dos instintos. Enfim, os apelos à necessidade de se promover a revolução do espírito” (CAVALARI, 1999, p. 159).

Evidencia-se, assim, o idealismo de Plínio Salgado ao dar exclusivamente ao espírito o caráter dinâmico constituindo-o como o principal agente histórico em contraposição à realidade que diz respeito apenas ao “produto degradado da idéia” (CHASIN, 1999, p. 455). A ênfase no primado do espírito está em direta correspondência com o repúdio ao marxismo.

Pode-se concluir que a perspectiva de educação integral no movimento integralista corresponde a um ideal moralizante e espiritualista que objetiva formar para a obediência cega a um Estado centralizador. Em síntese, ao destacar conceitos como nacionalismo, disciplina, espiritualidade, o movimento integralista propunha uma educação com pressupostos políticos e ideológicos fortemente marcados por um ideal conservador e funcionalista, portanto, interessado em reproduzir o *status quo* vigente.

REFERÊNCIAS

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

COELHO, L. M. C. da C. Educação integral: Concepções e práticas na educação fundamental. *In: 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: qual universidade?* Caxambu: 2004.

SALGADO, P. **O que é integralismo**. Rio de Janeiro: Schmidt, 1933.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MONTE NEGRO – RO

Isac Rocha da Silva
Jozeila Bergamo

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo abordar a formação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada nos princípios do marxismo, bem como analisar o documento referência do Programa intitulado Mais Educação, do Ministério da Educação – MEC, que tem por finalidade ofertar educação de tempo integral através de atividades culturais, esportivas e reforço em horário oposto ao período de aula, fazendo uma relação da teoria e da prática na implantação do referido Programa nas escolas públicas municipais de Monte Negro-RO, apontando para os desafios e contribuições para uma formação integral do educando.

Uma educação de qualidade, democrática e inclusiva, voltada à formação geral do ser humano deve ser instrumento voltado a subverter a ordem de exploração do homem pelo homem, de um modelo que concentra bens e distribui a miséria, que exclui a maioria das pessoas dos bens culturais e científicos, na verdade, historicamente, esteve voltada a atender aos interesses do sistema dominante, sendo uma educação dualista: uma escola que atende aos interesses de uma camada privilegiada e uma escola assistencialista voltada à classe popular. Nesse sentido, pode-se afirmar que o sistema escolar organiza-se de forma fragmentada, e o acesso ao conhecimento ocorre de forma desigual e seletista. Diante disto, Marx e Engels apontam para a necessidade de propostas educativas que objetivem a transformação da atual divisão do trabalho e o rompimento com uma educação e um ensino que consideram como um adestramento da força do trabalho, que leva a expropriação e a exploração. Nesse sentido seria então necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino que privilegie a classe trabalhadora.

Marx defende que é preciso promover a emancipação do homem e a necessária integração entre ensino e trabalho através de uma formação omnilateral, isto é, uma formação abrangente em todos os sentidos. Esse elo constitui-se em uma maneira de superar a alienação crescente, reunificando o homem e a sociedade, devendo esta unidade ser a base (desde a infância) de uma educação para todos. Nesse contexto, a educação escolar em Marx fundamenta-se nos seguintes princípios: O ensino intelectual (cultura geral); desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e ensino tecnológico e politécnico (que objetiva o domínio técnico e científico dos meios de produção).

Baseado nesses princípios, surge a pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani, que busca a articulação de uma proposta pedagógica, que tenha o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas, sim, de transformá-la. Defende a escola como socializadora dos conhecimentos e saberes universais. Esses saberes devem ser instrumentos de compreensão da realidade social e atuação crítica e democrática para a transformação da realidade.

2 METODOLOGIA

Visando fomentar a educação de tempo integral, o Ministério da Educação-MEC, lança o Programa Mais Educação que teve adesão da Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Monte Negro no ano de 2014 em todas as escolas da rede sendo: quatro escolas localizadas na área rural e duas escolas na área urbana. O programa Mais Educação instituído pelo governo federal tem como objetivo induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Nesse sentido, visando uma avaliação do referido Programa na Rede Municipal, realizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica à luz de teóricos que abordam a educação integral e do documento-base do Programa Mais Educação, seguido de pesquisa de campo, através da observação, entrevistas oral e aplicação de questionários, visando uma compreensão geral da realidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em pesquisa “in loco” observou-se que o referido Programa difere em cada instituição de acordo com os macrocampos escolhidos por cada uma na hora de sua adesão, realizada através do sistema pde interativo, as quais tinham diversos macrocampos (áreas do conhecimento) opcionais e obrigatório. Em todas as instituições foram escolhidos quatro macrocampos e todas ofertaram, o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico (Campos do Conhecimento) campo obrigatório. Os demais macrocampos solicitados foram Esporte e Lazer (tênis de mesa, caratê, judô, futebol) e Cultura e Arte (música, dança, pintura, teatro).

O cadastro dos alunos foi realizado através do sistema online, o qual apresentava critérios para definição do público. No entanto verificou-se que tanto as escolas da área rural quanto da área urbana não utilizaram na íntegra os critérios estabelecidos pelo Programa, alegando as dificuldades dos alunos de chegarem até a escola. Observou-se ainda que nas escolas da zona urbana, os discentes não permaneciam todo o tempo na escola, não sendo fornecido almoço a estes, estando assim em desconformidade com o estabelecido no programa

que orienta a permanência do educando no espaço escolar e oferta de três refeições diárias. A explicação dos gestores foram a falta de estruturas e servidores para atender ao programa.

Os profissionais corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades de Educação Integral e Mais Educação de acordo com a legislação abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos). De acordo com a pesquisa houve uma grande dificuldade por parte dos gestores escolares para encontrarem monitores nas áreas de conhecimento cadastradas pelas escolas para trabalharem as oficinas, devido o valor estipulado para pagamento destes ser irrisório sendo a quantia de R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais, por turma trabalhada na área urbana e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) mensais, por turma na área rural. Essa realidade levou os gestores a selecionarem pessoas sem formação adequada para realizarem as oficinas, além do fato de alguns monitores abandonarem as turmas antes do encerramento do Programa.

Quanto a estrutura física o manual do programa diz que o espaço físico da escola, não é determinante para oferta de educação integral e recomenda o mapeamento de espaços, tempos e oportunidades e que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda comunidade. O programa sugere ainda que sejam utilizados ambientes fora da escola, ou seja, em espaços comunitários. Mais de acordo com a pesquisa realizada o principal questionamento por parte dos gestores, coordenadores do programa e demais profissionais da educação é justamente quanto a falta de estruturas nas escolas, pois citam que recebem os alunos para um período de sete horas de permanência na escola, relacionando várias dificuldades encontradas, entre elas: a falta de salas disponíveis para atender as crianças na parte pedagógica as quais ficam revezando de um lugar para outro; falta de um ambiente para descanso no horário do almoço (relataram casos de alunos que saem as 05:00 h de casa retornando as 20:00 h no período chuvoso); falta de chuveiros pois desenvolvem atividades em que se sujam e suam; falta de refeitório adequado; muitas escolas também não dispõem de quadras cobertas para as atividades físicas o que prejudica muito o desenvolvimento.

O programa também preconiza que a educação integral oferecida na escola deve estar citada no projeto político pedagógico e que as atividades para as crianças e jovens participantes desta modalidade devem estar relacionadas as atividades que já são desenvolvidas na escola. Na prática observou-se que não há uma conexão entre a teoria do P.P.P e realidade no desenvolvimento das ações do programa.

Outra questão em relevância foi quanto ao recurso financeiro enviado para as instituições pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, todas

argumentaram ser pouco para adquirir todos os materiais necessários pra um bom desenvolvimento deste programa.

Em síntese, através da realização da pesquisa pode-se concluir que a educação de tempo integral, tal como ela é oferecida pelo Programa Mais Educação na Rede municipal de Monte Negro-RO é insuficiente para atender aos objetivos de uma formação integral na visão da Pedagogia Histórico-Crítica. Verifica-se ainda que os próprios manuais do Programa não seguem à integra da referida teoria e mesmo as escolas não conseguiram atender aos critérios estabelecidos em razão de obstáculos como: Recursos financeiros insuficientes, falta de estrutura física e didático-pedagógica, profissionais sem habilitação entre outros.

REFERÊNCIAS

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf; acesso em 10 de novembro de 2015.

A GESTÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO AMPLIADA PARA PROFESSORES E GESTORES - UM ESTUDO NA ZONA NORTE DE MANAUS

Cíntia Adélia da Silva
Antônio Carlos Maciel

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da Gestão da Educação Integral surgiu durante o ano de 2013, ao participar do Projeto de Extensão e Pesquisa “Curso de Planejamento, Gestão e Avaliação para Gestores da Educação Integral do Estado de Rondônia”, pelo Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores das Escolas de Educação Integral, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica– RENAFOR e à Diretoria de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação– DICEI/MEC, realizado pelo Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR.

Embora o Curso em si tenha sido para Gestores do Estado de Rondônia, aparte de pesquisa envolvia um levantamento dos fatores de qualidade da gestão escolar dos Estados de Rondônia e Amazonas, neste caso especificamente de Manaus. A oportunidade de participar da aplicação de um *Survey* multifatorial em Escolas de Educação Integral da Zona Norte de Manaus, da tabulação e análise dos dados e, ainda, da elaboração de artigo expondo os resultados, possibilitou a compreensão de que, pela perspectiva da Educação Integral Politécnica, o gestor deve ter uma formação que, além das competências pedagógicas, envolva uma formação dos fundamentos das ciências sociais, chamada aqui de formação ampliada, que lhes possibilite gerir a escola visando à formação emancipada para um mundo do trabalho dominado pelas novas tecnologias.

Ainda que o levantamento de 2013 tenha sido limitado pelo tempo, perceberam-se algumas debilidades, o que leva a questionar: essas debilidades formacionais existem de fato ou são impressões de um levantamento limitado? Antes mesmo disso, a transformação das escolas de um turno em escola de tempo integral, exige novas habilidades e competências de seus gestores e professores? Se exige, que habilidades e competências são essas? Finalmente, as lacunas nas habilidades e competências identificadas de fato são imprescindíveis à Gestão da Educação Integral?

Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo explicar a importância da formação ampliada para professores e gestores da educação integral. Levando em consideração o trabalho já iniciado em 2013, a base empírica da pesquisa de campo será realizada nos Centros

Educacionais de Tempo Integral – CETI: “Prof. Garcytilzo do Lago e Silva”; CETI: “Zilda Arns Neumann”; e, CETI: “João Santos Braga”, todos na Zona Norte de Manaus.

2 METODOLOGIA

A forma como a pesquisa está pensada leva ao desenvolvimento de procedimentos técnicos, que são básicos em investigação, que pretendem capturar dados empíricos tendo em vista um conjunto de conceitos particulares vinculados ao materialismo dialético. Assim, os procedimentos serão de duas naturezas: aqueles que se vinculam a pesquisa bibliográfica e aqueles que orientarão os procedimentos de coleta de dados na pesquisa de campo, o *survey* multifatorial.

3 PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: GESTÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO AMPLIADA

Os avanços alcançados pelas políticas educacionais para a escola pública, a partir dos indicativos da progressiva institucionalização da educação integral, desde o PNE-2001, têm proporcionado desafios aos gestores educacionais de todos os níveis, no sentido de encontrar um modelo ou modelos que contemplem não só as diversas concepções de educação integral, mas também os mecanismos necessários para modificar o modo de gerir a escola pública.

A compreensão da importância da Gestão para a Formação Ampliada, de acordo com a literatura pesquisada, pressupõe o estudo de referenciais a cerca da gestão das políticas de educação integral, principalmente, a partir das experiências pedagógicas realizadas no Brasil, em particular, em Manaus, onde a pesquisa empírica será aplicada, sem perder de vista a noção de formação ampliada (administrativa, econômica, política e pedagógica), de acordo com a perspectiva histórico-crítica.

Nesse sentido faz-se, aqui, uma revisão da literatura acerca da gestão da educação integral, da noção de formação ampliada, como uma modalidade da formação continuada, tendo em vista os paradigmas da educação integral e, ainda, complementando a revisão, expõe-se alguns dados significativos sobre a experiência pedagógica em educação integral no Estado do Amazonas, tendo por base a cidade de Manaus.

A educação integral tem sido um ideal presente nas formulações dos educadores brasileiros vinculados à modernização da educação brasileira (casos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro), ao compromisso com os setores populares (caso dos CEUS) e ao compromisso com a emancipação das classes trabalhadoras, caso do Projeto Burareiro de Educação Integral,

(MACIEL, 2008). Essas iniciativas de grande relevância para a educação pública, mas ainda muito pontuais e sem o alcance social, que se espera de propostas como essas.

Embora o tema da educação integral na escola pareça recente, no Brasil já aparece em experiências isoladas realizadas por Anísio Teixeira, na Bahia, em 1950 e Brasília, em 1960, e por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, na década de 1980 do século XX (CAVALIERE, 2009). Para esses educadores a escola deveria ofertar aumento da jornada escolar, tornando-se escolas de tempo integral, para desenvolver um currículo mais rico. Apesar das experiências, a marca que o século XX deixou para a educação é da escola como local do ensino, de transmissão dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores às mais novas.

A concepção empresarial (LOMONACO; SILVA, 2013) aponta para uma concepção de educação integral, que foca na aprendizagem, na expansão do território escolar para além de seus muros e na admissão de novos atores para participarem da formação dos alunos.

A Pedagogia Histórico-Crítica esboça a elaboração de uma proposta de educação integral, que tem por base o Projeto Burareiro de Educação Integral. Essa proposta chamada de educação integral politécnica tem a pretensão de construir um tipo de educação integral que vise à emancipação humana, através de uma orientação pedagógica, que articule o desenvolvimento da sensibilidade, da sociabilidade, da cognoscibilidade e das habilidades humanas de forma equilibrada (MACIEL, 2008).

3.1 A Experiência da Educação Integral no Estado do Amazonas

O Estado do Amazonas iniciou sua experiência com Escolas de Tempo Integral em 2002, ao implantar dois projetos pilotos, no Município de Manaus, nas Escolas Marcantonio Villaça e Petrônio Portela, pertencentes à rede estadual de educação. Diferentemente de muitos Estados brasileiros, que priorizaram a educação integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação do Amazonas inovou ao iniciar a implantação da educação integral pelo Ensino Médio, em decorrência das altas taxas de abandono escolar, desvinculação com o mercado de trabalho e insuficiência para o prosseguimento dos estudos na Universidade, entre outros fatores.

No caso da Escola Marcantonio Villaça a alternativa encontrada foi readequar a matriz curricular e envolver ativamente os jovens em projetos de iniciação científica, em laboratórios científicos e profissionalizantes (MACIEL et al., 2013). A escola passou a contar com duas bibliotecas, que foram equipadas com livros que dialogam com temas que interessam à juventude, laboratórios de física, química, matemática, artes e informática, que passaram a fazer

parte da dinâmica de sala de aula e do universo dos estudantes (SEDUC, 2013), porém exigindo maior quantidade de recursos humanos e formação de acordo com a complexidade da nova modalidade de educação.

Assim, toda a complexa relação entre formação no ensino médio e educação integral, com a ampliação dos espaços educativos, a participação de outros atores, além dos profissionais da educação, bem como a formação para o mercado de trabalho, exige de gestores e professores conhecimentos e saberes mais abrangentes, daí a necessidade de um estudo que vise verificar a necessidade de uma formação ampliada.

4 CONCLUSÃO: O QUE ESPERAR DE UMA PESQUISA COMO ESSA?

Espera-se que, ao final dessa pesquisa, consiga-se responder a problematização e atender aos objetivos propostos, tendo em vista que os resultados, até o momento, são insuficientes para conclusões mais precisas.

Além disso, espera-se que a pesquisa possa contribuir para o processo de formação ampliada para professores e gestores das escolas de educação integral, pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

CAVALIERE, Ana M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

LOMONACO, Beatriz P; SILVA, Letícia A. M. (Coords.). **Percursos da educação integral: em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social; São Paulo: UNICEF, 2013.

MACIEL, Antônio C. **Projeto burareiro: politécnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MACIEL, Antônio C. et al. Perfil da educação integral em Manaus: elementos metodológicos para a coleta de dados educacionais a partir do Boto-BDE. In: MACIEL, Antônio C. et al. **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013. V. 2, p. 179-198.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Tempo integral: proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Amazonas: Manaus, 2013.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA A LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL

Eliane de Araújo Teixeira
Antônio Carlos Maciel
Claudinei Frutuoso
Silvana de Fátima dos Santos

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo, apresentar algumas contribuições dos fundamentos histórico-culturais para a gestão dos processos de ensino-aprendizagem da Educação Integral Politécnica, em especial, para o coordenador pedagógico. Partimos deste pressuposto com base nos estudos de Maciel (2007; 2013), que retoma o conceito de politecna em Marx e dá a este um novo significado no contexto da educação integral, o de “politecna como princípio pedagógico”.

Neste sentido, partimos das seguintes questões: quais as contribuições histórico-culturais para o gestor, em especial o coordenador pedagógico, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de docentes e discentes? O atual modelo de formação continuada, oferecido a esses gestores, tem contribuído para o ensino-aprendizagem?

Nesta direção, o texto, com base em Vigotski (2013), aponta elementos significativos, dos conceitos de zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e desenvolvimento potencial, para o trabalho do coordenador pedagógico.

2 METODOLOGIA

A partir da perspectiva da dialética materialista (Marx, 2008), este trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica sobre os conceitos vigotskianos de desenvolvimento real, desenvolvimento proximal e desenvolvimento real para verificar como esses conceitos podem se tornar instrumentos fundamentais para o trabalho da coordenação pedagógica no âmbito da educação integral politécnica.

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

A educação integral politécnica é uma concepção pedagógica posta em prática, a partir do Projeto Burareiro de Educação Integral no Município de Ariquemes-Ro, criado em 2005 pelo professor Antônio Carlos Maciel. Trata-se de uma proposta de educação fundamentada nas ideias de Marx e Engels (2011), disposta nos escritos da Comuna de Paris. Como proposta

educacional, esta procura dar ao filho dos trabalhadores uma educação que vai ao encontro de suas necessidades emancipatórias.

Neste sentido, o conceito de educação politécnica, abrange uma formação humana completa, a partir do desenvolvimento cognitivo (intelecto), psicomotor (educação física) e tecnológico (politecnicidade) Marx e Engels (2011, p. 85). Maciel (2013, p. 134) define politecnicidade como:

O princípio pedagógico, que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada), cuja consequência é o desenvolvimento potencial de suas múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, numa palavra, é o desenvolvimento de sua humanização integral.

Assim, o conceito de politecnicidade como princípio pedagógico vai ao encontro das proposições vigotskianas de aprendizagem e desenvolvimento, quando Vigotskii (2013, p.103) enfatiza que “um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal”.

Vigotskii (2013, p, 97-98) esclarece que “o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram e a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação”. Para Vigotskii (2001, p, 112) isso é possível porque “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança”.

Desse modo, ao que diz respeito ao ensino-aprendizagem, a psicologia histórico-cultural em consonância com uma proposta pedagógica que valoriza a cultura e o saber sistematizado poderá contribuir para potencializar o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas. Todavia, vale destacar que o conceito de potencialidade ao qual estamos referindo não está restrita apenas ao desenvolvimento intelectual uma vez que para (MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2013, p, 26) concebe-se “politecnicidade como um processo de desenvolvimento integral das faculdades humanas, tratando equilibradamente racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade”. Desse modo caracteriza-a da seguinte maneira:

Racionalidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitiva (onde o conhecimento científico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos(onde a música a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais e plásticas tenham lugar privilegiado); e a

sociabilidade como efetivo exercício político das relações humanas (onde a cidadania, a ecologia humana e a saúde tenham prioridade).

Assim, construir as condições formacionais e técnicas para o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, levando em consideração a proposta vigotskiana da interatividade entre aprendizagem e desenvolvimento, constitui-se num desafio para a formação continuada de todos os sujeitos que postulam a educação integral politécnica.

4 CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado conclui-se que, organizar uma proposta pedagógica com base nos fundamentos histórico-culturais, requer uma reorganização do trabalho do gestor escolar, em especial, o coordenador pedagógico, uma vez que estes direcionam por meio do acompanhamento e monitoramento em parceria com o professor, o processo pedagógico em sala de aula.

É necessário, portanto, repensar e minimizar as atribuições burocráticas que atualmente são impostas ao coordenador pedagógico, para assim desenvolver o trabalho formativo com qualidade, embora não se concorde com o modelo de formação atual que tem sua base no professor reflexivo, não podemos discordar que a formação continuada na escola é necessária, uma vez que, a formação inicial tem se demonstrado insuficiente do ponto de vista do conhecimento científico.

Neste sentido, pressupõe-se que somente a partir de um estudo teórico onde serão apropriados os conceitos aqui expressos é que será possível acompanhar e avaliar a aprendizagem tanto dos discentes quanto dos docentes tendo como ponto de partida a Zona de Desenvolvimento Real e como ponto de chegada a Zona de desenvolvimento Proximal. Desse modo, as ações a serem planejadas levarão em consideração o desenvolvimento potencial, ou seja, os conhecimentos que os alunos ainda não dominam.

Segundo Martins (2015, p. 32) “a compreensão dessa relação torna possível entender porque não é qualquer conteúdo que pode ser considerado curricular”, no entanto, entender este processo dialético é fundamental tanto para gestores quanto para os professores da educação politécnica.

REFERÊNCIAS

MACIEL, Antônio Carlos. Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, Antônio Carlos; WEIGEL, Valéria A. C. de; CIOFFI, Lara Cristina; BRAGA, Rute Moreira;

FERRAZZO, Gedeli (Org.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Vol. 01. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013. p. 131-146.

MACIEL, Antônio Carlos; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Carneiro. Projeto Burareiro: Politecnicia e educação a luz da pedagogia histórico-crítica. In: MACIEL, Antônio Carlos; WEIGEL, Valéria A. C. de; CIOFFI, Lara Cristina; BRAGA, Rute Moreira; FERRAZZO, Gedeli (Org.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Vol. 01. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013. p. 23-42

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 249 f. Tese de doutorado (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, São Paulo.

MARTINS, Ligia Marcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKIL, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKIL, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (trad. Maria da P. Villalobos) São Paulo: Ícone, 2001, p.103-117.

VIGOTSKIL, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (trad. José C. Neto). 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GT-2: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO ESCOLAR

GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE DOS CONSELHOS SUPERIORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Ana Beatriz Fontenele Aragão
Rogério Feitosa Barros

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre gestão escolar vem sendo realizada ao longo dos anos, muitos avanços decorrentes desse trabalho estão implantados no sistema de ensino brasileiro. Porém, o sistema educacional necessita acompanhar esses processos, e fazer com que a discussão sobre gestão seja sempre um assunto contemporâneo, uma necessidade da sociedade. Este trabalho, que parte da proposta de estudo a respeito da temática Gestão Democrática, tem por objetivo apresentar dados, informações e reflexões sobre pesquisa realizada sobre os órgãos deliberativos centrais da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), os quais constituem parte da administração superior da UNIR procurando abordar as determinações da estrutura organizacional e as principais atribuições. Para tanto, foram utilizados como procedimentos metodológicos: entrevista (com a Secretária Geral dos Conselhos Superiores), pesquisa bibliográfica e documental.

O estudo foi direcionado ao conhecimento das práticas de gestão determinadas pelos órgãos reguladores do sistema educacional. Diante disso, vale ressaltar que o conceito de gestão democrática utilizado neste trabalho se alicerça na teoria Vitor Paro, quando o mesmo diz que a prática democrática é “todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos” (PARO, 2002, p. 15). Assim, a gestão democrática se concretiza quando grupos que representam a comunidade interagem entre si por meio do diálogo, visando alcançar um objetivo comum.

2 OS ÓRGÃOS DELIBERATIVOS CENTRAIS DA UNIR

Objetivamente falando, os órgãos deliberativos centrais da Universidade Federal de Rondônia são colegiados divididos em área de atribuição, compostos pela comunidade acadêmica. Cada órgão (conselho) possui um Regimento Interno, que dispõe sobre sua estrutura e competência, são eles: Conselho Universitário (CONSUN); Conselho Superior Acadêmico (CONSEA); Conselho Superior de Administração (CONSAD).

O Conselho Universitário – CONSUN - é o órgão final deliberativo, consultivo e normativo, ele é a última instância para os processos interno da universidade, ele decide em grau recursal, os processos advindos do CONSAD e do CONSEA. Além disso, sua composição é formada pelo Reitor (presidente), Vice-Reitor (Vice-Presidente) e por todos os membros do CONSEA e do CONSAD.

O Conselho Universitário, segundo artigo 3º do Regimento interno do CONSUN (2000), possui várias atribuições a serem cumpridas, dentre elas, decidir a respeito da política geral da unir, do plano diretor, das Diretrizes institucionais, nas normas técnicas; compor as listas tríplices para indicação do cargo do Reitor e Vice-reitor, entre muitas outras. Diante disso, pode-se afirmar que o CONSUN é o órgão máximo da Universidade Federal de Rondônia, é o órgão investido de maior poder, mais que o próprio reitor, por isso, ele mostra a concretização da gestão democrática em que o poder não estar nas mãos de uma só pessoa, mais de um grupo de pessoas eleitas pela comunidade acadêmica.

O Conselho Superior Administrativo Acadêmico – CONSEA - é órgão normativo, consultivo e deliberativo em matéria de ensino, pesquisa e extensão da UNIR. Sua composição é formada pelo Reitor (Presidente); Vice-Reitor (Vice-Presidente); pelos Pró-Reitores da área acadêmica; pelos diretores de campi e dos núcleos; por onze representantes docentes integrantes das carreiras de magistério da UNIR; por um representante do corpo técnico administrativo; por quatro representantes do corpo discente; e por um representante da comunidade. Além disso, o CONSEA possui muitas atribuições, dentre elas pode destacar, segundo o artigo 1º do seu Regimento interno (2000): estabelecer as diretrizes gerias a respeito do ensino, pesquisa e extensão, decidir o calendário acadêmico, deliberar em grau de recurso todas as decisões de ordem acadêmica.

Conselho Superior de Administração (CONSAD) é o órgão superior deliberativo e consultivo em matéria de Administração, finanças, orçamento, legislação e normas, tem como composição pelo Reitor, seu Presidente; pelo Vice-Reitor, seu Vice-Presidente; pelos Pró-Reitores da área administrativa; pelos diretores dos campi e dos núcleos; por dez representantes dos docentes integrantes da carreira do magistério superior; por três representantes do corpo técnico-administrativo; por dois representantes do corpo discente; por um representante da comunidade; por um representante do Ministério da Educação.

Além dos três conselhos superiores, é preciso destacar a Secretaria dos Conselhos Superiores (SECONS), esta foi criada com o intuito de dar suporte aos conselhos superiores. Segundo o artigo 18 do Regimento geral (2000), é de competência da SECONS, em suma, coordenar administrativamente, supervisionar e organizar o trabalho dos conselhos superiores.

Diante disso, pode-se afirmar que ela tem um importante papel para o bom funcionamento não só dos conselhos, mas da Universidade, pois seu trabalho influencia toda comunidade.

3 ANÁLISES E REFLEXÕES DOS DADOS COLETADOS

Para melhor entender o movimento que ocorre dentro dos Conselhos Superiores da UNIR, foi realizado uma entrevista com a secretária dos três conselhos. Ela já está nesta função desde 2001, por isso, conhece o movimento realizado nestes núcleos que têm como objetivo concretizar a gestão democrática, através das discussões e diálogos de matérias de interesse da Universidade.

O primeiro questionamento a relatar é a respeito da composição dos conselhos. A secretária falou que ele é composto por 70% de professores, 15% de técnicos e 15% de alunos. Além disso, disse que algumas outras universidades federais possuem o voto paritário, porém que é necessária maturidade para inseri-lo. Em seguida, afirmou também que o consenso não existe nos conselhos superiores da UNIR, ele é muito pequeno, por isso, muitas demandas da Universidade não são devidamente resolvidas, dificultando ou atrasando o bom andamento dos processos.

Isso ocorre, talvez, porque alguns conselheiros não veem a política em sentido amplo, ou seja, como sendo “todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos” (PARO, 2002, p. 15). Eles o veem em sentido restrito, como luta partidária a fim de atender interesses próprios. Porém, para que haja possibilidade de melhorias é preciso que o grupo esteja engajado em um mesmo propósito, em um objetivo que beneficie primordialmente a coletividade.

Quando se perguntou a ela quais eram os pontos negativos do conselho, a mesma respondeu que o ego é o principal defeito, ela relatou que quando surgiu o conselho todos lutavam juntos visando formar uma Universidade de qualidade. A maioria dos professores no início não tinham cursos de mestrado, nem doutorado, porém, ao ver da entrevistada, parece que na medida em que os profissionais foram se capacitando o ego foi inflando e aquela luta por uma universidade melhor se esfriou.

Outro defeito relatado pela secretária é o regimento, pois o mesmo nunca foi alterado desde sua criação em 2000 e muitos fatores não atendem mais a realidade da Universidade. Um deles, por exemplo, é a não existência de prazo para dar vistas ao processo, assim, quando um conselheiro tem interesse de estagnar o processo ele faz este pedido, fazendo com que um

processo que deveria demorar meses, demore anos e mais anos. Já como ponto positivo, a secretária colocou a aplicabilidade da justiça, afirmando que apesar dos problemas advindos dos conselhos, muito pior seria sem a sua existência, pois, assim, teria menos possibilidades ainda de se atender as aclamações da comunidade acadêmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos, conclui-se que os Conselhos Superiores da Universidade Federal de Rondônia são de suma importância para a prática democrática, pois ele reúne todos os grupos existentes no espaço acadêmico, mesmo que de forma desigual, fazendo com que todos dialoguem e discutam sobre as demandas na universidade. Embora eles atuem para consolidação da gestão democrática, constatam-se muitas falhas, impedindo que o cerne deste tipo de gestão seja implantado, a principal delas é não existência de uma consciência em prol da coletividade, colocando interesses particulares acima deles. Por isso, para a Universidade melhorar, é preciso que haja mudanças de ordem documentais, materiais e, principalmente de perspectiva, colocando o diálogo, a colaboração e a solidariedade como princípios desta gestão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Universidade Federal de Rondônia. **Regimento Geral da Universidade Federal de Rondônia**. Aprovado pela Resolução nº 02 do CONSUN. 2000.

BRASIL. Universidade Federal de Rondônia. **Regimento interno do Conselho Superior**. Aprovado pela Resolução 01 do CONSUN de 24 de fev. de 2000.

BRASIL. Universidade Federal de Rondônia. **Regimento interno do Conselho Superior Acadêmico**. Aprovado pela Resolução nº 46 do CONSEA de 19 de jun. de 2001.

BRASIL. Universidade Federal de Rondônia. **Regimento interno do Conselho Superior Administrativo**. Aprovado pela Resolução 01 do CONSUN de 24 de fev. de 2000.

PARO, Vitor. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. São Paulo: Educação e Pesquisa. v. 28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO AMAZONAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: O CASO DO PFPEP

Rosimeri da Silva Pereira
Izoni de Souza Trindade

1 INTRODUÇÃO

Pautados numa abordagem qualitativa, é objetivo desta investigação apresentar uma reflexão sobre as especificidades do Programa de Formação de Profissionais da Educação Pública (PFPEP) frente aos novos rumos das políticas públicas de formação continuada no Brasil. Nesse sentido, o presente trabalho, recupera as especificidades do PFPEP como expressão historicamente determinada no âmbito das políticas educacionais implementadas no Estado do Amazonas a partir de 2012 pautada na ideologia da melhoria da qualidade do ensino por meio do monitoramento e formação dos profissionais da educação.

2 METODOLOGIA

Se numa perspectiva dialética as categorias de pesquisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento, o intuito deste trabalho é o de tentar realizar uma reflexão para além de uma visão estática da realidade sobre as práticas de formação de professores no Estado do Amazonas, nesse sentido, pautados numa perspectiva qualitativa, nosso objetivo se configurou pelo desafio de tentar localizar dados e informações oficiais que expressem indícios capazes de compor uma reflexão sobre a formação continuada regional tendo por base os recentes parâmetros previstos na Resolução n.2 de 25 de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) bem como a Instrução Normativa de nº 004/2012 da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) que de certo modo evidencia os novos rumos das políticas públicas educacionais atentas às exigências de parâmetros nacionais de avaliação e qualidade da educação brasileira. Além do reconhecimento dos parâmetros oficiais a investigação se pauta na possibilidade de compreender a gênese e o teor do curso de formação em serviço vinculado ao PFPEP sob determinação da Instrução Normativa de nº 004/2012 de autoria da SEDUC.

3 RESULTADOS

O Programa de Formação de Profissionais da Educação Pública (PFPEP), em análise, tem sua gênese numa política de formação continuada, implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, com o objetivo de fortalecer o sistema público de ensino e promover a melhoria da qualidade do ensino público por meio do monitoramento e formação dos novos professores e pedagogos. Neste sentido, a Secretaria de Educação estabelece para o ano de 2012 estabelece tal Programa com o intuito de avaliar de forma intensiva o desempenho profissional dos novos servidores, nomeados a partir do concurso público realizado em 2011. Nesse sentido, vale observar que a avaliação de desempenho profissional é uma tendência mundial dos governos que buscam ativamente a melhoria da qualidade da educação pública. (SEDUC, PROGRAMA DE ESTÁGIO PROBATÓRIO, s/d).

O principal objetivo é promover a melhoria da qualidade do ensino por meio do monitoramento e formação dos novos professores e pedagogos. Os resultados do programa começarão a ser sentidos imediatamente, principalmente por meio da motivação destes novos profissionais e pelo cuidadoso monitoramento das respectivas atividades nas escolas. E persistirão em longo prazo, pois até julho de 2014 acontecerá um extenso programa de formação de profissionais da educação pública (PFPEP), com realização de grandes seminários presenciais em Manaus em teleconferência com todos os 61 municípios do interior do estado; combinado com modernos recursos de Educação a Distância. (SEDUC, s/d)¹.

Sob os moldes da modalidade de Educação a Distância o PFPEP estabelece um curso de aperfeiçoamento amparado por uma metodologia de funcionamento que se configura pela proposição de atividades como “Fórum de discussão”, “Atividades on-line”, pautadas na apresentação de questionários – ambos com duração quinzenal. A plataforma em análise dispõe de pelo menos duas atividades on line por semestre além da realização de um Seminário presencial e da indicação de uma Avaliação – sendo ambas ações de caráter presencial na fase de conclusão de cada módulos. Tal curso a distância oferece um conjunto de materiais didáticos compostos de 4 guias de estudos. O gerenciamento e a oferta da plataforma esta sob a coordenação eletrônica do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação² da

¹ Informações gerais sobre o programa de formação disponível em:
<http://www.educacao.am.gov.br/servicos/publicacoes/estagio-probatorio/>

² Conforme informações disponíveis no site, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) vinculado a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) realiza programas de avaliação educacional, tanto na formação de especialistas na área de gestão da educação pública quanto no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar. O CAED atua junto ao Governo Federal, Estados, Municípios, instituições e fundações na proposição de avaliações de larga escala com o desenvolvimento de medidas de desempenho e na pesquisa de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho. Seu objetivo central se configura por oferecer dados e informações fundamentais capazes de subsidiar de ações de melhoria da

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Nesse sentido o Conteúdo do curso destinado aos educadores em estágio probatório se organiza em 4 volumes. No Volume I denominado “Avaliação” o objetivo é proporcionar ao professorado uma discussão sobre a importância do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM, dos Indicadores educacionais no Brasil e no mundo bem como dos reflexos da Avaliação educacional interna, externa, de pequena ou grande escala. Já o Volume II, pautado na categoria “Currículo”, o objetivo é situar o professor, nos debates sobre currículo e políticas curriculares, de maneira que possa assumir um papel ativo na discussão sobre o que e como e para que se ensina visando a construção do projeto pedagógico da escola bem como das recentes mudanças processadas nas políticas curriculares da Educação Básica a partir da aprovação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Por se tratar de um tema atual, o volume se utiliza de documentos legais, dados obtidos por meio de entrevistas com agentes direta ou indiretamente envolvidos na produção das referidas políticas além de trabalhos mais teóricos de autores especialistas sobre o tema. O Volume III apresenta os principais elementos do marco constitucional de 1988 e sua influência na produção e implementação de políticas públicas na área da educação. Com destaque para a responsabilidade docente frente ao cumprimento da legislação educacional vigente este volume de estudo contempla categorias de análise como “poder”, “legitimidade”, “Estado”, “governo”, “democracia”, “política” além de outras amplamente revisitadas. O volume IV denominado Gestão Escolar finaliza o processo de estudo do cursista participante do PFPEP e informa aos professores sobre a gestão autoritária e democrática, contextualizando que a organização da escola tenha seu princípio no Projeto Político Pedagógico, o qual deve ser construído levando em conta, dentre outros aspectos, a diversidade cultural dos grupos que a procuram e à participação responsável de todos na sua efetivação, a partir do compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais significativos.

4 DISCUSSÃO

O que se observa com esta pesquisa é que de um lado CNE regula as normas gerais de funcionamento dos cursos de formação em serviço por outro lado se observa que a Instrução Normativa de nº 004/2012 (SEDUC) disciplina procedimentos e define critérios para a

qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais. A Unidade de Formação oferece de especialização e de aperfeiçoamento com o intuito de criar estratégias que contribuam com a melhoria da qualidade do ensino público em nosso país. Informações sobre o CAED estão disponíveis no site a seguir: (<http://www.formacao.caedufjf.net>)

implementação do Processo de Avaliação de Desempenho dos Servidores da Carreira do Magistério em Estágio Probatório da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC). Neste caso tal instrução normativa da SEDUC inaugura e vincula a “Formação em Serviço” como um dos critérios de cumprimento do Estágio Probatório em curso.

[...] a todo servidor, ano a ano, será aplicado treinamento de Formação em Serviço, oferecido pela Secretaria de Educação (SEDUC), de participação compulsória do servidor sujeito a Estágio Probatório, quando ao final de cada treinamento, será atribuída ao servidor, uma nota resultante da média das notas atribuídas, por critérios de participação, somada ao resultado da avaliação escrita. b) A avaliação do aproveitamento do servidor, no Treinamento de Formação em Serviço, será de responsabilidade da equipe ou setor executor do treinamento. c) O resultado da avaliação do Treinamento de Formação em Serviço deverá ser encaminhado pela equipe ou setor executor, à Comissão Central do Estágio Probatório, no prazo de 10 dias úteis, contados da data de encerramento do treinamento. d) No caso de a Secretaria de Educação (SEDUC) não oferecer o Treinamento de Formação em Serviço ou não remeter as notas, no prazo acima informado, prevalecerá como nota do servidor, à média distribuída, pela somatória da aula prática, da auto-avaliação e da avaliação geral. [...] (INSTRUÇÃO NORMATIVA /SEDUC Nº 004/2012)

Durante o período de Estágio Probatório, cada membro da Comissão Escolar, seguindo um roteiro de observação, definido pela Comissão Central, avaliará periodicamente, pelo menos, uma aula prática do professor. A proposta da Instrução Normativa é que a Avaliação Geral do educadores seja subsidiada por fichas sistematizadas durante todo o processo de Estágio Probatório e ao final deste percurso seja atribuída uma nota que represente a somatória da aula prática, da auto-avaliação e sobretudo da nota de participação do curso de “Formação em serviço”.

5 CONCLUSÃO

O tema em análise nos leva a considerar, como bem observa Torres e Corullón (2000), que tanto a formação inicial como a capacitação em serviço embora façam parte de etapas diferentes ambos corroboram e se completam no tocante a profissionalização, a atualização e qualificação permanente do ofício docente, por outro lado vale observar que a formação em serviço, não é o único fator que proporciona melhoria ao processo educacional, pois as condições adequadas de trabalho, experiência docente, recursos pedagógicos e salário também influenciam na qualificação deste complexo processo. O nosso desafio neste caso reside no fato de dar andamento a esta investigação a fim de identificar o posicionamento docente frente ao curso ofertado pelo PFPEP sem desconsiderar os desafios enfrentados por cada um deles na sua prática escolar.

REFERÊNCIAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (CNE) **Resolução, n.2**, de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEDUC). PROGRAMA DE ESTÁGIO PROBATÓRIO. **Folder explicativo**. s/d. Disponível em:

<http://www.educacao.am.gov.br/servicos/publicacoes/estagio-probatorio/>

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEDUC). **Informações Gerais sobre o Programa**. s/d. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/servicos/publicacoes/estagio-probatorio/>

____. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 004/2012. Disciplina procedimentos e define critérios para a implementação do Processo de Avaliação de Desempenho dos Servidores da Carreira do Magistério em Estágio Probatório.

TORRES, Rosa Maria; CORULLÓN, Mónica. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, (2000).

A INSTRUÇÃO PÚBLICA: A HISTÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO AMAZONAS DURANTE O PERÍODO IMPERIAL (1852-1889)

Maria Goretti Cordeiro da costa
Antônio Carlos Maciel

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é uma pesquisa de mestrado, com o qual se busca entender a história regional contemporânea, através de memórias e fragmentos que nos auxiliem a firmar conhecimentos históricos, políticos e sociais da administração escolar, entre 1852 e 1889, na Província do Amazonas. Para tanto, parte das seguintes questões: quais os principais fatores históricos, políticos, econômicos e sociais que foram fundamentais para as transformações na estrutura pública da Província do Amazonas no período delimitado? Como ocorreram, nesse período, as transformações da administração escolar? Quais os impactos das primeiras ações governamentais realizadas na estrutura educacional do Amazonas após as reformas educacionais propostas no início do período imperial no Brasil? Ao responder a essas questões, esse estudo se propõe a contribuir com a história da educação no Amazonas.

2 OBJETIVOS

A pesquisa tem por objetivo geral analisar a estrutura administrativa da Instrução Pública na Província do Amazonas e como objetivos específicos: a) identificar os principais fatores históricos, políticos, econômicos e sociais que foram fundamentais para as transformações na estrutura pública no Amazonas durante o império brasileiro; b) descrever como ocorreram as transformações da administração escolar no Amazonas no período imperial; c) explicar os impactos das primeiras ações governamentais realizadas na estrutura educacional do Amazonas após as reformas educacionais propostas no início do período imperial no Brasil.

3 METODOLOGIA

A metodologia usada será produzida a partir de uma pesquisa qualitativa, pela qual se “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2008, p. 79).

Partindo do princípio de que “[...] a administração escolar deve ser entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica, que traz as marcas das contradições

sociais e dos interesses políticos em jogos na sociedade” (LOMBARDI, 2010, p.09), seguir-se-á o enfoque dialético, fundamentada numa perspectiva materialista histórica, uma vez que, segundo Fazenda (2001), essa perspectiva media o processo de aprendizagem, revelando as transformações dos fenômenos sociais.

Os procedimentos técnicos consistirão em pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fontes os Anais da Assembleia Legislativa da Província do Amazonas, os Jornais da época e os Relatórios Educacionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Espera-se que esse estudo de investigação propicie o aprofundamento de conhecimento acerca da história da educação do Amazonas no período imperial. O período em questão, de acordo com Ananias (2010) e Ferreira (1982), foi marcado por lutas regionais e pelo poder político e assim houve a necessidade de uma constituição que garantisse a instrução primária à população branca e livre. A delimitação do período 1852 a 1889 decorre ao fato de que em 1850 o Amazonas tornou-se uma província autônoma do Grão Pará – Baixo Amazonas – Alto Amazonas e no ano de 1856 foi renomeada Manaus como capital do Amazonas.

De acordo com Mota (2012) a história do Amazonas deve ser preservada em respeito a formação cabocla. Damasceno e Reis (2002) corroboram, afirmando que, a Amazônia é uma referência de experiências sociais, históricas, culturais e educacionais, portanto, merece um tratamento de reconhecimento, porém, ressalta que a história não é uma busca de um tempo homogêneo e vazio, preenchido pelo historiador com sua visão dos acontecimentos, mas, é muito mais uma busca de respostas para os ‘agoras’

Dessa forma, almeja-se que os resultados dessa pesquisa possam ser um fio condutor de novas formulações para o entendimento contextualizado da história da administração escolar no Amazonas, no período estudado.

5 CONCLUSÃO

Quando se afirma que não há um conhecimento histórico contextualizado da Administração Escolar na região, acredita-se que isso decorra de certo descaso pelas informações disponíveis do passado da história regional. Percebe-se que o ensino está voltado para o momento presente, sem que haja a compreensão histórica de seu desenvolvimento.

Essa pesquisa tem a pretensão de contribuir num campo, escasso de informações elaboradas, que é a administração escolar na Província do Amazonas, num certo período da história imperial brasileira.

REFERÊNCIAS

ANANIAS, Mauricéia. A administração escolar no período imperial (1822-1889). In: ANDREOTTI, L. Alzide (org.) **História da Administração Escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor**. Campinas, SP: ed. Alínea, 2010.

DAMASCENO, A. REIS, N.S. Historia e Memória Educacional na Amazônia: experiências sociais, fragmentos da historia da educação no nordeste paraense. In: **II Congresso Brasileiro de Historia da Educação, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de Historia da Educação, 2002.**

FERREIRA, S.B.B.X. **A expansão escolar campineira e a grande lavoura no final do império (1860-1889)**. Campinas, SP:UNICAMP, 1982 (Dissertação de mestrado)

FAZENDA. Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional** – 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

LOMBARDI, J. C.. A Importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. In: ANDREOTTI, L. Alzide (org.) **História da Administração Escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor**. Campinas, SP: ed. Alínea, 2010.

MOTA, A.B.da. (org.). Historia e Memoria da Educação em Manaus (1889-1930). In: **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas em Historia da Educação no Brasil**. Realizado na cidade de São João Pessoa entre os dias 31 de Julho a 3 de Agosto de 2012.

REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE 1990

Paulo Aparecido Dias da Silva
Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir, a partir de uma pesquisa bibliográfica, a reforma do Estado brasileiro efetivada a partir dos anos 1990 e as implicações decorrentes desse processo para a educação básica. A partir dos aportes teóricos de Pereira (1997), Peroni (2000), Frigotto (2004), Montão (2002) e Saviani (2007) buscar-se-á demonstrar que o conteúdo da reforma diz respeito a uma nova ofensiva do imperialismo para adaptar o Estado a suas novas demandas em função da crise estrutural do capitalismo em sua fase imperialista iniciada a partir de 1970. As reformas nos diversos setores foram necessárias para garantir uma sobrevivência ao sistema.

Com o agravamento da crise, realizou-se em Washington, em 1989, uma reunião “com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina” (SAVIANI, 2007, p. 425). Desse encontro resultou uma série de recomendações que deveriam ser acatadas pelos países dessa região entre as quais destacam-se “[...] um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos” (SAVIANI, 2007, p. 426), além de “uma rígida política monetária visando à estabilização” e [...] “a desregulação dos mercados tanto financeiros como do trabalho, privatização radical e abertura comercial” (SAVIANI, 2007, p. 426). No início essas políticas foram impostas por meio das condicionalidades, no entanto, num segundo momento “perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos” (SAVIANI, 2007, p. 426).

As chamadas reformas neoliberais, eufemismo para as imposições imperialistas, resultam da profunda crise do capitalismo em sua fase imperialista e não de uma suposta ineficiência ou tamanho do Estado que em fases anteriores também atendia os ditames dos países dominantes. Nos anos 1990 ocorreu uma ofensiva por parte dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), para impor as mudanças necessárias à nova fase.

Como desdobramento das imposições imperialistas realizou-se no Brasil a reforma do Estado tendo em vista o atendimento das novas necessidades do capitalismo imerso em profunda crise estrutural. A reforma foi assumida pelas frações da classe dominante no Brasil

que dirigiram o processo interno tendo como marco oficial a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

Para justificar as reformas, Bresser Pereira (1997, p. 7), afirma que já a partir de 1970 o Estado entra em crise “face ao crescimento distorcido e ao processo de globalização”. Por esses motivos transformou-se “na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo” (PEREIRA, 1997, p. 7). Como visto, o autor capta apenas o aspecto fenomênico da crise e atribui ao Estado a responsabilidade pelos problemas econômicos e sociais que resultam, em última instância, da crise do imperialismo.

Na reforma do Estado, segundo Pereira (1997), estão envolvidos quatro problemas que, apesar da possibilidade de distingui-los, são interdependentes. De acordo com o autor, (PEREIRA, 1997, p. 8), as ideias de privatização, publicização e terceirização dizem respeito à delimitação do tamanho do Estado, a desregulação relaciona-se ao nível de intervenção estatal nos mecanismos de funcionamento do mercado. Já a recuperação da governança possui um aspecto financeiro, um estratégico e um administrativo. A superação da crise fiscal diz respeito ao primeiro, redefinir as formas de intervenção no plano econômico e social ao segundo aspecto e a superação da maneira burocrática de gerir o Estado ao terceiro (PEREIRA, 1997, p. 8). Quanto ao aumento da governabilidade dois elementos são considerados: “a legitimidade do governo perante a sociedade, e a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses” (PEREIRA, 1997, p. 8).

O Estado social-burocrático caracterizado por contratar de forma direta funcionários públicos como professores é, portanto, na ótica de Pereira (1997, p. 13), o responsável pela crise instalada no Brasil. Essa forma de organização estatal é considerada ultrapassada e demonstra, “ser ineficiente e incapaz de atender com qualidade as demandas dos cidadãos-clientes” e como alternativa propõe a sua substituição por uma administração pública gerencial (PEREIRA, 1997, 13).

Para reverter a crise instalada o Estado deveria ser reconstruído na perspectiva da administração pública gerencial visando recuperar a poupança pública e superar a crise fiscal (PEREIRA, 1997, p. 17). Além disso, as formas de intervenção nos aspectos econômicos e sociais deveriam ser redefinidos por meio da contratação de “organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura” transitando de “um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento” (PEREIRA, 1997, p. 17).

A crise fiscal, segundo Peroni (2000, p. 13) figura como premissa das justificativas utilizadas para reformar o Estado. Essa crise, no entanto, constitui-se apenas como uma das facetas da crise capitalista e a estratégia de reforma posta em prática fragiliza o Estado no que diz respeito às políticas sociais (PERONI, 2000, p. 13).

A isenção das responsabilidades do Estado no que diz respeito à garantia da oferta de serviços públicos encontra justificativa na ideia de que as atividades relacionadas à área social não envolvem poder de Estado e, portanto, não lhe são exclusivas (Pereira, 1997). Assim, creches, escolas, universidades, centros de pesquisa são consideradas atividades “competitivas, que podem ser controladas não apenas pela administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados” (PEREIRA, 1997, p. 25). A transferência das atividades de cunho social do Estado para uma “organização de direito privado, mas pública não-estatal” é denominada de “publicização” (PEREIRA, 1997, p. 19). Este autor argumenta que no capitalismo contemporâneo o setor público não estatal corresponde a uma terceira forma de propriedade distinta da propriedade privada e da propriedade estatal. Além da publicização, são eixos centrais do processo de reforma a privatização que consiste na transformação de uma empresa estatal em privada e a terceirização que se refere ao “processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio (PEREIRA, 1997, p. 19).

A ideia de publicização constitui, para Frigotto (2004, p. 85), uma inversão conceitual que torna explícito o cinismo no centro do poder que orienta do ponto de vista teórico e político o campo educativo. Dessa perspectiva resulta, segundo o autor (1995, p. 85), “uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo”.

As organizações sociais que pelo princípio da publicização presente na reforma do Estado reduzem os custos da atividade social, de acordo com Montâno (2002, p. 47), precarizam e focalizam os serviços em detrimento de uma perspectiva universalizadora.

As políticas públicas em geral, e a educação em particular, não ficaram imunes ao processo de reformas iniciado a partir da década de 1990. Sem nenhuma exceção, os governos que se sucederam no aparelho de Estado mantiveram e intensificaram a lógica privatizadora atendendo os ditames dos organismos imperialistas e das frações da grande burguesia brasileira que tem direcionado o conteúdo e a forma das políticas educacionais no Brasil.

A reforma do Estado brasileiro evidenciou o caráter servil das classes dominantes brasileiras ao acatarem as determinações oriundas dos organismos internacionais controlados pelas nações imperialistas, destacadamente dos Estados Unidos. Todas as “recomendações”

estavam voltadas para garantir os lucros fabulosos do setor financeiro por meio da livre circulação de capitais, atender aos interesses das empresas multinacionais interessadas na quebra dos monopólios estatais, “flexibilizar” as relações trabalhistas como exigência de ampliar a exploração do trabalho e diminuir os gastos públicos para garantir o pagamento dos serviços da dívida.

Os governos que se sucederam no aparelho do Estado, desde a década de 1990, mantêm os ataques aos direitos dos trabalhadores conquistados historicamente, continuam, ininterruptamente, a entrega das riquezas nacionais por meio das privatizações e concessões ao capital burocrático e seguem impedindo o avanço de políticas públicas de cunho universalista. No âmbito da educação, especificamente do ensino fundamental, as políticas públicas implantadas possuem caráter focalizado e compensatório buscando atender os ditames, sobretudo do Banco Mundial, que age como ator político e intelectual na defesa dos interesses imperialistas. A atuação do Banco Mundial na educação em geral e na educação básica brasileira será objeto de discussão que segue.

REFERÊNCIAS

DERMEVAL, S. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, L. C. B. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília, DF: Cadernos MARE da reforma do Estado, 1997.

PERONI, V. M. V. **O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. 23ª Reunião Anual da Anped realizada em Caxambu, MG de 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>>. Acesso em: 30 set 2015.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDOS PRELIMINARES COM TRÊS ESCOLAS CONTEMPLADAS COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ZONA SUL DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

Edna Carla Neves do Amaral Batista

Carmem Tereza Velanga

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da análise dos principais desafios encontrados na implantação da Educação Integral em três escolas de ensino fundamental da Zona Sul do município de Porto Velho, tendo como base as escolas contempladas com o Programa Mais Educação que é uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

O foco constitui-se pelos apontamentos críticos e propositivos em relação aos espaços físicos, formação de professores e currículo utilizados pelas escolas participantes do referido Programa em busca de ações necessárias para a indução de uma política pública estadual que contemple de fato uma Educação Integral de qualidade.

Levando-se em consideração que o Programa Mais Educação propõe a organização curricular, daremos atenção especial ao currículo, uma vez ser ele base imprescindível para a construção de uma Educação Integral que vise não apenas ampliação de tempos e espaços, mas que apresente uma proposta de aprendizagem significativa na vida dos educandos.

2 METODOLOGIA

A metodologia é de cunho teórico e prático sendo dividida em duas fases. A primeira fase foi dedicada para a leitura e análise dos referenciais teóricos do Programa Mais Educação, bem como sobre currículo, com o intuito de possibilitar a construção de um aporte teórico capaz de ajudar a entender e aprofundar conhecimentos que possibilitem uma análise das respostas dadas pelos monitores, coordenadores e diretores das escolas contempladas com o Programa Mais Educação ao serem questionados sobre os desafios encontrados na implantação e execução do Programa Mais Educação.

A fase prática contemplou a visita in loco em 03 (três) escolas da Zona Sul contempladas com o Programa Mais Educação bem como a aplicação de um questionário sobre a concepção de Educação Integral aos coordenadores e gestores das referidas escolas.

3 RESULTADOS

Observou-se, quanto ao material teórico, a proposta de uma Educação Integral baseada na intersetorialidade, na governança, em uma comunidade de aprendizagem e em um currículo significativo alinhado ao Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas, ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. Na prática, porém, o que foi proposto como estratégia é o que se confira como entrave para a concretização do Programa.

O desafio mais apontado diz respeito à precariedade da estrutura física das escolas, no entanto não podemos deixar de apontar a inexistência de um currículo específico para Educação Integral que possibilite um norte para a realização das atividades do Programa.

Notamos que mesmo diante de grandes dificuldades, as escolas conseguem contornar a falta de espaço, a falta de governança ou até mesmo intersetorialidade, todavia a fragilidade quanto a que currículo adotar é latente. Não há uma padronização, ou seja, ainda não dá para definir qual o tipo de currículo se segue ou quer seguir, ficando assim uma fragilidade no que se refere ao currículo.

4 DISCUSSÃO

Através da visita in loco notou-se que os espaços destinados para a realização das atividades do Programa Mais Educação não contribuem para um processo de ensino de qualidade. Mesmo que a proposta do Programa seja mapear espaços da escola e da comunidade ao seu redor com o fito de ressignificá-los, o que se vê é o aproveitamento inadequado de espaços. Sem contar é claro que o clima da região Norte em nada contribui para a realização das atividades do Programa. Se os professores não conseguem realizar as atividades em sala de aula com o auxílio de ventiladores, como poderão realizar as atividades do Programa sem o mínimo de condições?

No que se refere à formação de professores, nenhum dos gestores, coordenadores e monitores receberam formação acadêmica ao serem contemplados com o Programa. O que se tem são formações voltadas para execução pedagógica do Programa, mesmo sem um currículo específico para isso.

Nesse último caso, percebe-se que há um grande percurso a ser percorrido, uma vez não haver sequer perspectiva para uma elaboração de proposta curricular específica para a Educação Integral no estado de Rondônia.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste estudo, embora ainda de caráter preliminar, observamos que para a construção de uma Educação Integral é de suma importância à adequação de tempos, espaços e currículo à realidade das escolas. Não há como levar à concretização de uma Educação Integral sem garantir os recursos necessários para tal.

O Programa Mais Educação tem contribuído para a oportunização de atividades diversificadas às crianças, adolescentes e jovens, todavia muito ainda precisa ser feito para termos efetivamente uma Educação Integral nas escolas de Porto Velho.

Cabe salientar que apenas estruturar as escolas, promover a formação de professores ou até mesmo haver parceria entre as instituições não garante o êxito para a Educação Integral. Tais procedimentos são indispensáveis, porém para avançarmos as escolas precisam saber que caminhos trilhar e por qual motivo trilhar. Um currículo significativo poderá dar esse norte.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. - Brasília, 2013. 48 p. : il. - (Série Mais Educação).
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECADI. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Mec, Secad, 2009.52 p. : il. – (Série Mais Educação)
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECADI. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. – Brasília: Ministério da Educação, 2009
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECADI. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral; caderno para professores e diretores de escolas**. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009.
- CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Paidéia. maio-ago. 2010, v.20, nº 46, p. 249-259. Disponível em: . Acesso em: 18 de fev. de 2013.
- CAVALIERE. A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- CHAGAS, M. A. M. C.; SILVA, R. J. V.& SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. et alii. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.72-81.
- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire,2009.
- GOODSON, F.Ivor. **Currículo: teoria e história**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLL, J. A agenda da Educação Integral: **compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, J. et alii. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129- 146.

MOLL, J. et alii. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GESTÃO ESCOLAR: CAMINHOS E ESTRATÉGIAS PARA A ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Naiara Socorro Rodrigues Dias

Paula Melo Santana

Carmen Velanga

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e exploratória e teve o objetivo de analisar como a gestão escolar de uma Escola Estadual de Porto Velho- RO elabora e executa seu Projeto Político Pedagógico-P.P.P. Realizamos uma entrevista semiestruturada com a gestora da escola, por meio anotações e gravações de áudio. Os dados da pesquisa são empíricos e trazem reflexões sobre seus resultados.

Os principais autores que subsidiaram essa pesquisa foram Luck (2001), Veiga (2002) e Malheiro (2005). Para o aprofundamento deste estudo, também foram utilizados a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (2014), o Plano Estadual de Educação (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica- DCN (2010).

Para um melhor entendimento desse estudo, recorremos a Veiga (2002), para mostrar o conceito, os princípios norteadores e os elementos básicos de um PPP. Conforme a autora o PPP é a própria organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva:

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2002,p.1).

Além disso, conforme Veiga (2002, p.2), “o Projeto Político Pedagógico é um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”.

Os elementos básicos para a construção do PPP são: as finalidades, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo e a escola, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. Além disso, a construção do PPP, segundo Veiga (2002), se dá a partir da gestão democrática, desta forma ocorre coletivamente.

De acordo com a gestora entrevistada, a construção do PPP não é totalmente coletiva, mas há participação da comunidade e do corpo técnico de apoio administrativo. Ainda relata

que na construção do PPP, o corpo docente e de apoio administrativo não se sente obrigado a participar desse processo. Por isso, o elabora e faz as reformulações, praticamente sozinha.

A participação do corpo Técnico se dá apenas quando a gestora finaliza o PPP e convoca uma reunião com a comunidade escolar para apresentar o que foi produzido e saber se há sugestões. Já a participação dos pais e/ou responsáveis, se dá através de um questionário para coletar informações da família, que entra nas estatísticas.

Em relação à execução do PPP, seus objetivos são executados e em grande parte alcançados. A Instituição funciona visando a missão e a filosofia que estão elencados em seu Projeto Pedagógico. No entanto, alguns pontos não funcionam perfeitamente na prática, por isso ocorrem reformulações. Essa execução ocorre em todos os momentos e é feita por todos os envolvidos no processo, mas ainda sim, é um grande desafio. Segundo Hudson (2003), a execução do PPP depende de objetivos claros e determinados em seu processo de elaboração visando o atendimento das reais necessidades dos alunos. A reformulação do PPP se dar conforme a escola vai alcançando os objetivos propostos. Vale lembrar que ao decorrer do ano letivo vão surgindo novas realidades que impõe essa reformulação.

Os principais pontos reformulados, segundo a diretora são os objetivos e as metas para o ano de execução, também são atualizados os dados estatísticos, os projetos e algumas leis, portarias, decretos estes que são acrescentados ou retirados.

As estatísticas reformuladas referem-se aos dados do corpo discente (quantidade de alunos por sala, atendimentos para o ano letivo e outros), e do corpo técnico e de Apoio Administrativo. Já os projetos são reformulados de acordo com as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Em relação à observação do espaço escolar verificamos que este encontra-se em conformidade com o que elencado em seu PPP. Pois atende os padrões mínimos de infraestrutura e acessibilidade. Tem salas climatizadas, refeitório, quatro banheiros, sendo dois desses totalmente adaptados, possui rampas para cadeirantes, corrimãos e faixa para cego em toda a escola.

Na pesquisa documental sobre o PPP, constatamos que está bem organizado e possui os elementos básicos como as finalidades da escola, os objetivos, as metas, a missão e a filosofia da instituição, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo, a avaliação, dentre outros. Percebemos que a gestão tem um papel relevante na organização do PPP e a diretora mostrou-se comprometida com seu trabalho. Segundo Lück (2009), a ação do diretor escolar garante o funcionamento pleno da instituição, seu papel profissional é de suma importância na liderança e na organização da escola. “A gestão escolar constitui em caráter delimitado, a

responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão” (LÜCK, 2009, p.23). O diretor deve proporcionar condições para que ocorra o envolvimento coletivo e o comprometimento de toda a comunidade escolar.

A partir dessa pesquisa averiguamos que a escola, realmente planeja seu trabalho pedagógico a fim de executá-lo e não apenas para cumprir uma exigência prevista na lei de Diretrizes e Bases da Educação. A escola está se esforçando muito para alcançar os seus objetivos com a maior eficiência.

Este trabalho nos proporcionou conhecer como a gestão escolar elabora e executa seu PPP objetivando que os alunos tenham um ensino de qualidade e possam ter opiniões próprias e serem agentes ativos na sociedade. Notamos que a instituição não elabora seu Projeto Pedagógico com a única motivação de cumprir uma norma obrigatória, mas para que a escola funcione devidamente, levando em consideração os documentos que a regem.

O resultado da pesquisa mostra que apesar de ser uma escola pública e enfrentar barreiras como qualquer outra, essa instituição já possui um diferencial que é a sua organização do trabalho pedagógico, pois visa alcançar suas metas através da construção, reformulação e execução do PPP trabalhando arduamente para colocar em prática o que nele está previsto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19339>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Plano Estadual de Educação- PEE**. 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE**. 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

HUDSON, Nivalda Costa Barbosa. **Proposta Pedagógica: o desafio da prática**. Juiz de Fora: ed. Editar, 2013.

MALHEIRO, João. **Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade?**. Ensaio: aval. Pol. Pub. Edc., Rio de Janeiro, v.13, n.46, p.79-104, jan./mar. 2005.

LUCK, Heloísa. et al. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, ed. Positivo, 2009.

MENEZES, João Gualberto de. et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1996.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Revista **Gestão Escolar**. São Paulo: Abril, Ano II, n. 11, Dezembro 2010/Janeiro 2011, p. 22-28.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 14. ed. Papyrus, 2002.

_____. Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico: Uma construção coletiva**. 2.ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, DESAFIOS E AVANÇOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA E.E.F.M. FRANCISCO ALVES MENDES FILHO

Edaiane Sana de Freitas

Gediane da C. Pacífico Orssatto

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho: Projeto Guaporé de Educação Integral, desafios e avanços: uma experiência na escola Francisco Alves Mendes Filho, reflete a nova concepção educacional vivenciada em todo país. Justifica-se pela necessidade de discussões que viabilizem e sistematize as ações da Educação Integral nas escolas estaduais de Rondônia. Esta experiência é realizada em uma escola pública de ensino fundamental e médio do município de Ariquemes, objetiva-se analisar a viabilidade e implantação do projeto Guaporé de Educação Integral na Escola Francisco Alves Mendes Filho.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado para este trabalho foi levantamento bibliográfico das legislações vigentes que abordam a temática: Educação Integral, como a Lei de diretrizes e bases (LDB, 9394/96) artigo 34 inciso 2º que faz referencia ao ensino fundamental ser ministrado progressivamente em tempo integral, e a portaria 236/2014 GAB/SEDUC, Porto Velho 03/02/2014 que proporciona aos alunos 8 horas de atividades , através dos eixos temáticos : Acompanhamento pedagógico, educação ambiental, arte, cultura, esportes e tecnologia integrados a base nacional comum. Utilizou-se a coleta de dados, registros fotográficos das atividades e análise de gráficos das estatísticas de rendimento escolar e atas de reuniões para sistematizar este trabalho.

3 RESULTADOS / DISCUSSÃO

Os resultados obtidos mostram uma instituição ainda com alguns desafios e dificuldades para desenvolver com êxito o que preconiza a legislação vigente, pois na prática existe uma grande dificuldade em fazer a educação integral caminhar como deveria, pois falta incentivo financeiro para os funcionários/docentes, um olhar diferenciado das autoridades competentes e infraestrutura adequada. Nota-se que a escola vem buscando fazer uma educação integral que não seja apenas sistematizada como um aumento de carga horária que o aluno passará mais

tempo na escola. Foi possível detectar de acordo com registros e documentos que houve avanços significativos e que a escola venceu muitas barreiras. Iniciou-se com a conscientização e esclarecimentos aos pais, funcionários e alunos; depois a equipe gestora elaborou um plano de implantação da Educação Integral que definiu que seria de forma gradativa, pois a escola não estava estruturada fisicamente e nem com recursos humanos suficiente para atender a demanda devido à nova realidade educacional.

A implantação da do Projeto Guaporé de Educação Integral se iniciou da seguinte forma: primeiro foram com 4 turmas sendo os 6º e 7º anos do ensino fundamental II no segundo semestre do ano de 2012 onde utilizou-se como espaço a biblioteca, auditório, sala de informática e a sala da coordenação do Programa Mais Educação, mesmo com tantos transtornos, observou-se que os resultados na aprendizagem destes alunos atingiram os objetivos almejados. No ano de 2013, para melhor acomodar a educação integral, a escola retirou três turmas de 2º ano do ensino Fundamental I e contemplou com as turmas dos 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, e 1º ano do ensino médio.

Logo outros problemas surgiram os horários não se encaixavam, rotinas indefinidas, infraestrutura inadequada, alunos faltosos e evadindo das atividades dos eixos temáticos. Pensando em sanar os problemas surgidos, em 2014, no ato da matrícula os pais assinaram o termo de responsabilidade, o qual deixou claro que a escola era de tempo e educação integral e que a participação dos alunos tanto nas atividades da base nacional comum como nos eixos temáticos se faz necessário; ainda foram construídas três varandas para ampliação do espaço físico. Em 2015 a escola adequou alguns espaços e buscou parcerias com a comunidade. A parte física da escola foi adequada e reorganizada para melhor atender as necessidades. A antiga sala do Programa Mais Educação foi transformada em uma academia de ginástica e lutas marciais (taekendow); todos os espaços foram climatizados e as turmas dos 3º anos do ensino fundamental I foram retiradas para obter mais espaços para as atividades. No que se refere a rotinas e horários, e a evasão a escola fez uma integração curricular, buscou esta experiência de uma escola de educação integral do estado de Goiás que teve sua experiência divulgada em uma reportagem na revista Nova Escola. Com estes novos reajustes houve um avanço significativo no contexto escolar e na aprendizagem, com a integração curricular houve unificação da equipe, e integrou-se a grade curricular dos eixos com a base comum. Outro ponto positivo adquirido através do Conselho Escolar é a parceria com a associação dos moradores do bairro setor 09 conhecido como AMOJENARE, com objetivo de mais espaço para as aulas e a associação possui uma piscina semi-olímpica, os alunos tiveram acesso as aulas de natação que estavam previstas no eixo de esporte e ainda não tinha sido colocado na prática. Acredita-se que pensar

e implantar uma educação integral vai além da ampliação da carga horária e o currículo de uma instituição educacional, pois requer pensar em sua funcionalidade de forma adequada e que atenda as expectativas de todos os envolvidos no processo educacional.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa alcançou resultados satisfatórios no que se refere à aprendizagem, como mostra as estatísticas do rendimento escolar onde indica uma redução no índice de reprovação desde que foi implantado o projeto Guaporé na Instituição. É possível notar que a instituição mencionada vem fazendo o Projeto Guaporé de Educação Integral funcionar, mesmo com algumas barreiras, a cada ano que passa a equipe busca novas ideias que vem viabilizando esta prática. A instituição ainda busca através de debates e reflexões ter uma infraestrutura adequada, aumento nos recursos financeiros da escola como o PROAFI, valorização e incentivo financeiro aos funcionários que atuam em escolas de educação integral, inclusão na Portaria 680/2012 e de mais legislações que tratam sobre o âmbito educacional. Nesta perspectiva, acredita-se que a nova concepção de educação da Escola Francisco Alves Mendes Filho esta mais consolidada e proporciona a formação humana e integral do educando, e que através deste novo modelo educacional seja possibilitado aos educandos a democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

RONDÔNIA. Lei complementar. n. 680. de 07 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências**. Rondônia: diário oficial, 2012.

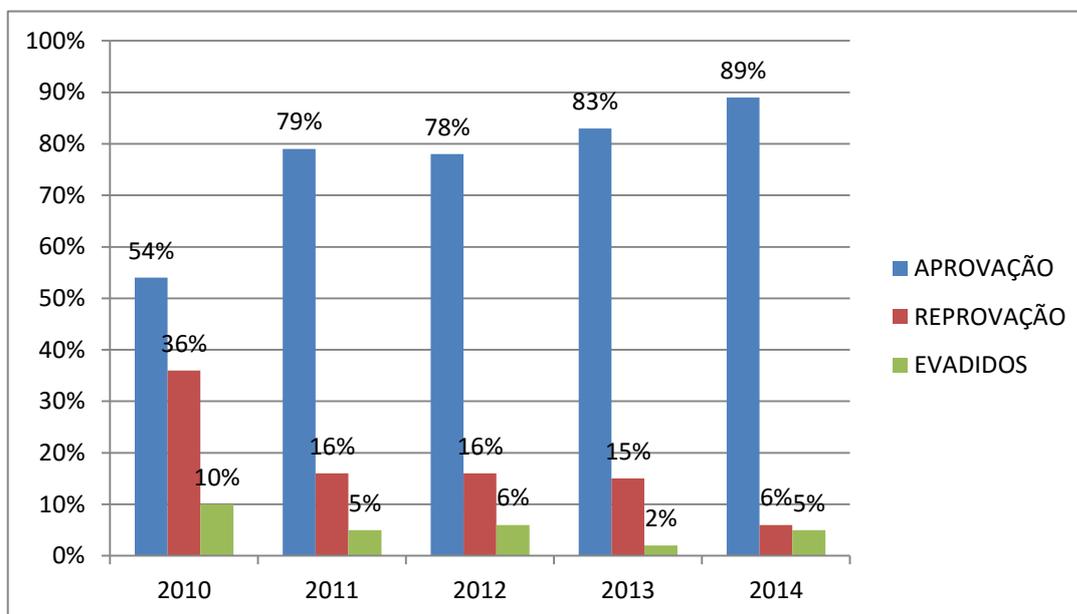
RONDÔNIA. Portaria N. 2004/2014-GAB/SEDUC, Porto Velho, 29 de outubro de 2014. **Concede autorização de funcionamento à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes Filho, localizada no município de Ariquemes – Ro, e dá outras providências**. Rondônia: Diário oficial, 2014.

RONDÔNIA. Portaria n. 236/2014 GAB/SEDUC, Porto Velho, 03 de fevereiro de 2014. **Dispões sobre a operacionalização do Projeto Guaporé de Educação Integral nas escolas da rede pública estadual de Rondônia**. Rondônia: Diário oficial, 2014.

RONDÔNIA. Resolução n. 1074/12-CEE/RO, de 05 de novembro de 2012. **Aprova o Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia com implantação gradativa a partir de 2013, nas escolas estaduais de Rondônia e dá outras providências**. Rondônia: Diário Oficial, 2012.

ANEXO

Dados comparativos do desempenho escolar dos anos de 2010 -2014 turmas dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental



Fonte: Programa Escola/ Ata Escolar Anual – Ano Base 2010 – 2014 ensino fundamental II

ALTERAÇÕES LEGAIS QUE PERMITEM O INGRESSO DE CRIANÇAS MENORES DE SETE ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Seabra Laudares
Juracy Machado Pacífico

1 INTRODUÇÃO

Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, através da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ingresso das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) passou a ser obrigatório dos seis aos quatorze anos de idade. O objetivo da Lei 11.274/06 visa assegurar maiores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, dispondo de um tempo maior na escola, desta forma, contribuindo para a conclusão da Educação Básica com qualidade. (BRASIL, 2014). De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), “essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância.” (BRASIL, 2014b, p.17).

Sem dúvida alguma as alterações que vem ocorrendo na legislação educacional se não modificam a estrutura organizacional das escolas, causa, certamente, grande confusão no interior das mesmas, uma vez que, ao receber crianças menores de sete anos não é apenas o pedagógico que precisa ser considerado, antes, contudo, a infraestrutura escolar precisa ser repensada para atender esse público. Pois, essas alterações legais quanto à inserção destas crianças, infelizmente, são desconhecidas por muitos dos envolvidos: pais, mães e professores(as).

2 METODOLOGIA

Para este estudo realizamos uma análise documental acerca dos determinantes legais que regem e orientam a segunda etapa da Educação Básica na Rede Pública Municipal de Porto Velho/RO, principalmente, no que tange ao ingresso das crianças menores de sete anos no Ensino Fundamental.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora, atualmente, haja um consenso de que a criança até no máximo 8 anos de idade possa ser alfabetizada, a ideia que se tinha acerca da nomenclatura 1º ano, era a ideia da antiga 1ª série em que aprender a ler e escrever era garantia para avançar à série seguinte. Diante disso, na prática a teoria pensada para o EF de 9 anos deixou a desejar logo que foi implantado, pois,

ISSN: 2179-8389

foi só após a sua implantação que se promoveu o diálogo em sessões de estudo nas escolas para entender a dinâmica que fundamentava essa alteração, entendendo que a criança seria retida, apenas, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (EF).

Mediante isso, os governos federal, do Distrito Federal, os estados e municípios reconheceram a alfabetização como prioridade nacional e assumiram, desta forma, esse compromisso através do Pacto Nacional pela Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC).

Diante disso, a portaria nº080/2015-GAB/SEMED e a Resolução nº02/CME-2013, definem o Bloco Pedagógico de Alfabetização e Letramento na Rede Municipal de Ensino como uma organização escolar dos 1º, 2º e 3º anos, garantindo nestas turmas específicas à progressão continuada dos alunos. Contudo, a Resolução nº05/CME-2014, alterou os documentos citados e com isso, permite o ingresso cada vez mais cedo de crianças no EF. Conforme descrito no Art 4º desta Resolução:

As Escolas da Rede Pública Municipal que atendem a Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental e as Escolas de Iniciativa Privada que atendem crianças da Educação Infantil devem efetuar as matrículas para as que completem 4(quatro) e 6 (anos) de idade respectivamente, afastando o critério da data do aniversário se antes ou depois do dia 31 de março do próprio ano letivo.

Com o critério da data limite de idade suspenso é possível encontrar crianças matriculadas nas turmas do 1º ano do EF, por exemplo, que completariam 6 anos de idade nos meses de novembro e dezembro, ou seja, estas crianças poderiam estar na pré-escola, de acordo com a Organização da Educação Básica:

Faixa Etária Prevista	Ano Escolar	Oferta de Matrícula
0 a 3 anos	Creche	Educação Infantil
04 a 05 anos	Pré-Escola	
06 anos	1º ano	Educação Fundamental (5 anos iniciais)
07 anos	2º ano	
08 anos	3º ano	
09 anos	4º ano	
10 anos	5º ano	
11 anos	6º ano	Educação Fundamental (4 anos finais)
12 anos	7º ano	
13 anos	8º ano	
14 anos	9º ano	

Aos pais cabe decidir se os filhos devem permanecer na pré-escola e neste caso, os pais devem assinar nas escolas de EI um Termo de Responsabilidade sobre a renúncia do direito que o filho adquiriu através da Lei nº 11.274/2006 de ser matriculado no EF, no decorrer do ano em que completar 6 anos de idade. E nesse processo de transição a figura do professor e de sua

concepção de ensino torna-se fundamental, tanto que no PNAIC um dos seus quatro eixos de atuação é a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores.

Mais que prepará-los para atuar em sala de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática o PNAIC visa uma mudança de postura destes professores no que tange a concepção de ensino que eles tenham e que utilizam em sala com os alunos, por isso, a práxis entre teoria e prática é incentivada no trabalho pedagógico destes profissionais da educação.

4 CONCLUSÃO

Fica evidente que o incentivo dado aos professores alfabetizadores à sua formação continuada reflete o atual cenário da educação brasileira que vê na alfabetização a chave para a qualidade do ensino, tendo em vista que as crianças que aprendem nos seus primeiros anos têm maiores chances de sucesso escolar. Aos governos interessam cumprir suas metas traduzidas em números e quantidades, quanto mais crianças frequentando as escolas e avançando em seus estudos, mais as metas descritas no PNE (2014b), poderão ser atingidas. Como a primeira delas que pretende,

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Assim, com o ingresso cada vez mais cedo destas crianças tanto na pré-escola como no EF, certamente haverá mais vagas onde se fazem tão necessárias, cumprindo de certa forma, o pretendido. Haja vista, que

Após um período de queda (2007 a 2011), a pré-escola começa a ganhar fôlego e tem um aumento de 2,2% no número de matrículas em 2013, quando comparado ao ano anterior. Analisando a série histórica no período de 2007 a 2013, observa-se que os números de 2013 são semelhantes aos de 2009, ano anterior à obrigatoriedade da implantação do ensino fundamental de 9 anos, quando se fortaleceu a transferência de crianças de 6 anos de idade – público-alvo da pré-escola até então – para o 1º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014a, p. 16).

Não dá para precisar se nos próximos anos teremos um aumento considerável de matrículas na EI devido o ingresso, cada vez mais cedo, das crianças no EF. Para tanto, a busca pela qualidade da Educação Básica, precisa ser contemplada, desde a infraestrutura das escolas quanto à formação continuada dos professores alfabetizadores que, ultimamente, tem recebido enorme responsabilidade quanto à qualidade do ensino ofertado. Além disso, é preciso haver maior envolvimento e participação da sociedade no acompanhamento destas alterações legais que influenciam o processo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico/INEP- Brasília: O Instituto, 2014a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. **Lei nº11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, MEC/SASE, Brasília, DF: 2014b. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 12 nov. 2015.

RONDÔNIA. **Portaria nº 080/2015-GAB/SEMED, 13 de abril de 2015**. Estabelece diretrizes para operacionalização do Bloco Pedagógico de Alfabetização e Letramento nas escolas da Rede Municipal de Porto Velho-RO. Porto Velho: 2015.

_____. **Resolução nº 02/CME-2013, de 30 de julho de 2013**. Fixa normas para a organização do Bloco Pedagógico de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Homologado em 12/09/2013. Porto Velho: 2013.

_____. **Resolução nº 05/CME-2014, de 10 de fevereiro de 2014**. Altera normas para o ingresso na Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e da iniciativa privada de Porto Velho. Homologado em 20/02/2014. Porto Velho: 2014.

APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO INTEGRAL: Um Compromisso do Educador, da Família e da Instituição Escolar

Maria Iracema Queiroz Amaral Lima

Renato Fernandes Caetano

1 INTRODUÇÃO

Observa-se que as constantes mudanças vivenciadas na sociedade atual geram reflexos nos comportamentos e nas maneiras de vida dos indivíduos, ocasionando também mudanças no processo de desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e, sobretudo, nos processos de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes em etapa escolar. Nesse sentido, essas mudanças e seus impactos são percebidos fortemente na escola, pelos professores e pela família.

Os pais que vem assumindo diferentes atividades e posições no mundo do trabalho, com uma dedicação maior ao mundo do trabalho, que culmina em falta tempo para estar com os filhos. Da parte da escola não há preparo para assumir o papel dos pais, na vida dos alunos, quando estes estão justamente em fase de formação da personalidade e da construção de valores pessoais e sociais. Daí a importância de caracterizar o papel do educador, da família e da instituição escolar no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita e justamente aí que começam os desafios da educação integral.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se fundamentou em estudos de bibliografias científicas, com a intenção de buscar nos autores consagrados na área, os elementos necessários para caracterizar essas dificuldades e apresentar caminhos que a educação em tempo integral deve percorrer para melhorar os processos de aprendizagem relativos à leitura e à escrita.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se que nem todos os pais e educadores percebem suas responsabilidades e a importância de sua presença e ação na educação de cada criança. O processo pedagógico é motivador quando faz sentido para o aluno, como uma resposta à sua necessidade de compreender melhor sua vida e a vida em sua sociedade. Cabe ao professor estar atento a este processo e ir adaptando suas metodologias, suas formas de abordagem dos conteúdos e assuntos, conforme seus alunos vão se desenvolvendo. Assim, o aprender para o aluno se

tornará mais interessante, sobretudo se ele sentir que há uma preocupação da parte do professor e da escola com a sua vida, com a sua motivação e com a sua realidade. “Como somos pessoas diferentes, também podemos ver nosso papel como professores de maneira diferente, muito precisa e limitada às condutas acadêmicas: explicar, esclarecer, corrigir, examinar [...]” (MORALES, 2000, p.42).

Deve-se considerar também que o professor sozinho não conseguirá superar todas as dificuldades e obstáculos do processo de aprendizagem, necessitando sempre do apoio da família e da instituição escolar: “A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas” (PARO, 1997, p. 30). Pois somente assim a família irá se sentir comprometida com educação de seus filhos e com a escola.

Como se sabe, a família se caracteriza por desempenhar um papel fundamental na transmissão da cultura, dos valores, das visões de mundo. É na família que a criança recebe a primeira educação, aprende os valores, a controlar e reprimir seus instintos mais primitivos, as primeiras regras, etc.

Cabe ao mestre e à instituição escolar propiciar as condições para o desenvolvimento gradativo das capacidades individuais do educando. O papel do professor, como colaborador nato, dentro do processo de ensino escolar é o de buscador constante de conhecimento, que se prolonga por toda a sua carreira de educador. Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continua buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque, indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2004, p.29).

É de competência da escola e do educador a percepção das dificuldades apresentadas pelos alunos. Realizando avaliações mais criteriosa e condizente com a realidade do educando e propondo alternativas de aprendizagem que possam trazer crescimento pessoal a todos os envolvidos no processo educacional.

4 CONCLUSÃO

Como fundamentado ao longo desta pesquisa, cabe ressaltar que o papel dos educadores é fundamental no processo de aprendizagem e da leitura e escrita, mas que também cabe à

família e à escola desenvolverem na criança o desejo pela leitura e propiciarem as condições e ambientes necessários para que as atividades escolares estimulem esse desejo.

Na tarefa de educar para a vida, devem participar tanto a família quanto a instituição escolar, proporcionando na criança o desejo ativo pela leitura, buscando atividades que os inspire a aprender a ler, escrever e narrar histórias, explorando a criatividade em todos os seus sentidos. Para vincular o aluno à construção do seu conhecimento o professor deve fazer a articulação entre os aspectos afetivos e recursos didáticos e pedagógicos disponíveis.

Neste processo de intervenção, o educador, a instituição escolar e a família podem contar com a colaboração do psicopedagogo, um profissional que deve, no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, articular conjuntamente essas três instâncias em prol do aluno e do desenvolvimento e fortalecimento da aprendizagem. Sempre que algo não for bem, no processo de aprendizagem, ele deve estar atento e intervir no meio familiar, na escola e com o aluno. Pois, o processo de aprendizagem perpassa as relações familiares e as instituições educativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.** Brasília, Distrito Federal: Senado, 1990.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Distrito Federal: Senado, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MORALES, P. **A Relação Professor-Aluno.** São Paulo: Loyola, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã.1997.

BANCO MUNDIAL: O CORONEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS PAÍSES SEMICOLONIAIS

Valdiane Cardoso Ferla
Ana Paula Neumann de Andrade
Marilsa Miranda de Souza

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar o atual desenvolvimento da pesquisa “Coronelismo na educação: uma análise da ditadura das políticas educacionais e das pedagogias pós-modernas na escola pública rondoniense”. A finalidade da pesquisa é identificar e analisar as práticas coronelícias presentes no processo de implantação e execução das atuais políticas educacionais e na difusão das pedagogias liberais pós-modernas nas escolas públicas de Rolim de Moura e sua vinculação aos processos mais amplos de dominação imperialista na educação brasileira. Buscamos compreender e identificar as principais políticas educacionais implantadas nas escolas da rede pública estadual de ensino, suas origens, seus objetivos e seus principais agentes em nível local, regional, nacional e internacional; como foram implantadas e como se operacionalizam para a efetivação das atuais políticas educacionais no contexto do capitalismo burocrático nas escolas da rede pública estadual no município de Rolim de Moura-RO. O objetivo desse trabalho é discutir o processo de implantação das políticas educacionais de formação de professores e suas pedagogias, para isso faz-se necessário compreender o caráter semifeudal e semicolonial do nosso Estado brasileiro.

2 METODOLOGIA

Optamos pelo método materialismo histórico dialético que possibilite integrar a parte (fenômeno estudado) e o todo (teoria), ou seja, concebe a educação dentro de uma visão da totalidade, além dos limites da escola. O método dialético possibilita ir do fato fenomênico à essência do problema estudado. Além do estudo dos documentos e da bibliografia, está em andamento a pesquisa de campo instrumentalizada por meio de entrevistas individuais com dirigentes da SEDUC, professores, diretores e supervisores nas escolas da rede municipal de Rolim de Moura-RO.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partiremos da obra de Lênin (1979), para explicar o fenômeno do imperialismo, como etapa superior do capitalismo. Compreendemos que os estudos de Lênin é ainda hoje a base para entendermos o arcabouço das relações capitalistas e a dominação dos países imperialistas sobre suas semicolônias. O século XX marca, segundo Lênin, a passagem do velho capitalismo para uma fase superior, no qual o capital financeiro ou capital invisível controlado pelos grandes bancários passa a dominar o mercado, sendo também usado para o desenvolvimento da indústria e dominação dos países atrasados.

As políticas públicas educacionais são hegemonicamente formuladas, dirigidas e financiadas pelo Banco Mundial e se efetivam nos programas implantados na educação por meio do coronelismo existente no âmbito do poder local; se fundamentam nas teorias do capital humano e nas concepções da educação neoprodutivistas (SOUZA, 2014).

A teoria do capital humano se reproduziu na educação por meio da obra de Schutz (1973), que pensou o ser humano como forma de gerar capital. Para ele a educação deve formar habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho. Dessa forma, o homem adquire um valor econômico e a educação é o ponto chave para a formação de trabalhadores flexíveis e adaptáveis e manter as massas em situação de alienação. Este autor ganhou o prêmio Nobel da economia e sua teoria orienta as diretrizes educacionais formuladas pelos países imperialistas às suas semicolônias.

A partir da década de 60 do século passado, o Banco Mundial, um dos órgãos do imperialismo, passa a financiar a esfera social, determinando os rumos que a educação deve tomar nos chamados “países em desenvolvimento” (semicoloniais). O Banco atua fornecendo empréstimo para os países subdesenvolvidos e, em contrapartida, ele estipula diretrizes a serem seguidas, tornando os programas educacionais pragmáticos e hegemônicos. Como a finalidade desse organismo multilateral é o desenvolvimento econômico a “educação para todos” de acordo com o banco deve visar a formação de capital humano.

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo[...]. Esas circunstancias han determinado dos prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber [...] Las inversiones en educación contribuyen a la acumulación de capital humano que es esencial para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. (BANCO MUNDIAL, 1996, p, 21).

As diretrizes do Banco o papel da escola está ajustado às necessidades do capital. Neste contexto, Frigotto (2010) afirma que “a escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva”. (FRIGOTTO, 2010, p. 250).

As reformas educacionais na década de 1990

No contexto das políticas de formação de professores vem ocorrendo inúmeras reformas, estas estão uniformizadas e são ditadas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial “que visam atender às demandas da globalização e de seu suporte ideológico e político, o neoliberalismo” (MAUÉS, 2005, p.11). A “Mesa Redonda Européia dos Industriais” (ERT), que aconteceu em 1989 formada por industriais importantes tinha como temática a associação da indústria à educação. Os industriais constataram que a disparidade da formação de professores e o mundo do trabalho não favoreciam a economia. Com o atrelamento da educação a indústria a escola se torna uma mercadoria funcionando como uma instituição assistencialista do mundo econômico, tendo como objetivo a formação do trabalhador polivalente e flexível às exigências do mercado “que tenha a sua subjetividade trabalhada para incorporar essa nova fase do capitalismo como algo normal e inevitável” (MAUÉS, 2005, p.11). Se a educação é uma mercadoria, a escola funciona como uma empresa do capitalismo, que fornece trabalhadores dentro do formato exigido pelo mundo econômico.

As políticas públicas educacionais vêm sendo reformuladas em âmbito internacional e essas transformações decorrem do modelo político que foi pensado por organismos multilaterais. O exemplo disso, podemos citar o Consenso de Washington que aconteceu em 1989, nos Estados Unidos que trouxe uma série de recomendações visando o desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. A Conferência de Educação para Todos³, que aconteceu na cidade de Jomtien (Tailândia) em 1990, marca novos rumos para as políticas públicas educacionais. Os 155 países envolvidos nesse evento se comprometeram a assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Os nove países com a maior taxa de analfabetismo, chamados de E94 tiveram que formular

³ Financiado pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

⁴ O E9 foi formado por: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria, e Paquistão.

políticas educacionais que consolidasse os princípios firmados no Fórum Consultivo Internacional de Educação Para Todos.

Na conferência de Jomtien o Banco Mundial elabora um documento intitulado Prioridades y estratégias para la educación, em 1995. No qual ele reafirma o objetivo de erradicar o analfabetismo, diminuir a fecundidade, oferecer bolsas de estudo para os capazes em instituições privadas, orientações para o processo de privatização do ensino superior, formação de capital humano, educação básica para todos com a finalidade de diminuir a pobreza e melhorar a saúde. A UNESCO convoca a Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, que foi coordenada pelo francês Jaques Delors, dessa comissão resultou o Relatório Delors na qual foi feito um diagnóstico planetário da educação. Ao descrever o quadro mundial da educação o relatório, aponta três desafios para a educação no século XXI, sendo eles: “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia ; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA, 2007, p.66). A Comissão afirma que “a educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instâncias capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntica e apta a fazer recuar a pobreza, a exclusão social.”. (SHIROMA, 2007, p.63).

4 CONCLUSÕES

O estudo bibliográfico realizado nos permite afirmar que a partir de 1990, a educação foi reformulada, por meio de projetos, leis, documentos internacionais, diretrizes e referenciais orientados pelos organismos multilaterais do imperialismo e que precisam ser analisados a fim de compreender a totalidade das relações que envolvem as políticas educacionais de formação de professores na atualidade que é o objeto da pesquisa em andamento nas escolas da rede municipal de Rolim de Moura.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación: Examen del Banco Mundial**. H Street, N.W. Washington, D.C. 20433, 1996, EE.UU.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, M. **Políticas Educacionais**. 4ª ed. Rio de Janeiro. Lamparina, 2010.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. Ed. São Paulo: Cortez; 2010.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckerman. 1. ed. São Paulo: Global, 1979.

MAUÉS, O. A formação dos professores e a lógica da competências. IN: MAUÉS, O; LIMA, R. (organizadores). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: EDUFPA, 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE FORMADOR

Marilândia Martins de Almeida Machado

Elenice Cristina Rocha Feza

Clarides Henrich de Barba

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a sociedade contemporânea vive sob a ótica de um sistema capitalista e que esta sociedade está inserida em um processo de constantes mudanças, surge a necessidade de uma educação que acompanhe essas transformações e as exigências desse sistema.

Assim, o grande desafio da escola atual é tornar seu espaço em um ambiente realmente democrático. Pois, se a sociedade se transforma é obviamente essencial que os professores também se atualizem e mudem de postura frente a uma nova exigência. De acordo com Lopes (2011, p. 19), “Para atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação, as escolas precisam ser dinâmicas e questionadoras. Isso não se cumpre se a docência é exercida de forma rotineira”. Deste modo compreende-se que o educador precisa sair da zona de conforto ao qual se encontra, isso significa que ele precisa estar em uma constante busca pelo conhecimento, conseqüentemente isso proporcionará a criticidade desse professor.

Partindo dessa perspectiva o coordenador pedagógico ganha relevância, pois esse profissional pode ser agente responsável pela formação continuada dos sujeitos da escola. Defende-se a ideia de que não é preciso buscar formadores externos a instituição, mas sim capacitar o coordenador da própria escola e que ele possa desenvolver uma formação continuada de forma eficaz e eficiente. Almeida e Placco (2006, p. 23) afirmam que:

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa” (ALMEIDA; PLACCO, 2006, P. 23).

Todavia, apesar de saber que esta realidade se faz necessária no cotidiano escolar, o coordenador pedagógico é por muitas vezes atribuídos de inúmeras responsabilidades, por isso, o suporte ao professor não acontece ou acontece de maneira simplificada.

O coordenador em uma disparidade de responsabilidades que lhe são competidas acaba realizando atividades de competência de outro setor. Acerca do assunto Serpa e Paulina (2011, p. 14) destacam que não é função do coordenador:

Substituir o professor que faltou, organizar e agendar os horários de uso da biblioteca, ajudar os funcionários da Secretaria na época da matrícula, controlar a entrada e a saída dos alunos e ainda conversar com os pais daquele garoto que vive brigando com os colegas. Várias demandas vão parar nas mãos dos coordenadores pedagógicos.

Outra questão relevante em torno desse educador é o fato de que por muito tempo a função deste era de supervisionar o trabalho do professor, mediante esse pressuposto torna-se fácil compreender os motivos que levaram a chamar o coordenador pedagógico de supervisor escolar⁵, tal situação faz com que muitos professores criem uma aversão ao trabalho desenvolvido pelo coordenador ou até mesmo pelo próprio profissional em si. Assim sendo, Libâneo (2004) enfatiza que o coordenador deve desenvolver na escola situações relacionadas ao planejamento, coordenação, gerência, acompanhamento e avaliação de todas as atividades de cunho pedagógico-didáticas, tendo em vista o alcance dos níveis de qualidade na aprendizagem dos alunos, auxiliando e buscando juntamente com o professor estratégias de intervenção para solução de situações-problema.

Sendo assim, percebe-se que a desorientação e perda da identidade desse professor⁶ vem impossibilitando a realização de um trabalho preciso, isto é, o acarretamento de tarefas inviabiliza algo primordial do contexto educacional que é o de auxiliar e colaborar para a melhoria do trabalho docente, conseqüentemente contribuir para o desenvolvimento de atividades que estimulem uma aprendizagem significativa para os alunos, comunidade, sociedade, proporcionando desta forma uma educação de qualidade.

2 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do presente estudo caracterizam-se como pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Sendo que para a primeira utilizou-se literaturas que tratam o assunto. Entre os autores utilizados destacam-se: Libâneo (2004), Almeida e Placo (2006), Serpa e Paulina (2011) e Lopes (2011). Já para segunda utilizou-se questionário (semiestruturados) com 03 questões, os sujeitos desse processo investigativo foram 07 professoras atuantes em uma escola pública localizada no município de Rio Crespo.

⁵ O termo supervisor ainda é frequente em muitas instituições educacionais, principalmente na escola.

⁶ O coordenador pedagógico é antes de tudo professor.

Vale ressaltar que a pesquisa de campo foi fundamental para compreender os anseios e opinião dos professores quanto ao coordenador pedagógico como agente capacitador na formação contínua da escola, por isso, podemos caracteriza-la como pesquisa de levantamento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário buscava saber se os professores consideravam importante a formação continuada para seu aperfeiçoamento profissional, se o coordenador pedagógico pode auxiliar o professor no desenvolvimento da prática pedagógica do ensino e se a realização de formação continuada sob responsabilidade do coordenador pedagógico da própria escola pode trazer resultados positivos para o professor.

Diante das questões levantadas têm-se as seguintes situações: 5 professoras afirmaram que a formação continuada é fundamental para que o professor se atualize e 2 tiveram opiniões contrárias se pautando na afirmação de que elas já tem muitas coisas para fazer e só fazem a formação se não tiverem opção. Em relação ao assunto Guimarães (2007) ressalta que um programa de formação continuada é primordial para a atualização dos conhecimentos e também para atribuir direções às mudanças que ocorrem na prática docente. Porém, é preciso que essa formação atenda interesses em comuns e assim atinja um comprometimento dos sujeitos envolvidos.

Continuando, todas as professoras concordam que o coordenador pedagógico pode auxiliá-las na busca de estratégias para melhoria de suas práticas pedagógicas, mas que isso de fato não acontece. De acordo Serpa e Paulina (2011) enfatizam que variadas demandas de funções que chegam e que a falta de definição profissional do coordenador contribuem para que ele não consiga desempenhar bem o seu papel.

Por último, 4 professoras confirmaram que se o coordenador pedagógico desenvolvesse a formação continuada da própria escola seria muito significativo, pois, segundo as professoras o coordenador pode desenvolver uma formação que atenda interesses daquela instituição e não a interesses externos que muitas vezes não condizem com as necessidades e particularidades daquela escola. Entre as justificativas apresentadas pelas 3 professoras de opiniões diferentes às anteriores destaca-se ao fato de que as mesmas não acreditam que o coordenador possa desenvolver uma capacitação contínua, uma vez que ele não tem tempo nem para planejar, então tempo para formação continuada seria uma utopia.

Mediante ao exposto nota-se que o coordenador pedagógico é primordial no campo educacional, mas que o mesmo precisa se encontrar nesse campo de inúmeras atribuições e assim realizar sua principal função que é cuidar da formação docente.

4 CONCLUSÃO

A realização do presente permitiu a confirmação de algumas evidências relacionadas ao coordenador pedagógico. Desta forma, ficou evidentemente claro que o coordenador pedagógico é extremamente importante na escola, porém seu trabalho não é realizado de maneira eficiente devido a fatores como discrepância de responsabilidades que lhes são atribuídas e também da sua própria falta de identidade profissional.

A pesquisa de campo realizada com professores relacionou-se com as informações coletadas nas literaturas que tratam o assunto, demonstrando que apesar de a maioria das professoras acreditarem na credibilidade do trabalho desse profissional, as mesmas ainda sentem-se desamparadas pedagogicamente, principalmente quanto a formação continuada, isso por sua vez acarreta na aversão de alguns profissionais em relação a importância do coordenador nesse processo de capacitação contínua, ou em muitos caso desacreditam na importância da própria formação. Assim sendo, vale ressaltar que o presente estudo é apenas contribuição para interessados no assunto e que sua continuação é relevante na educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs). **Coordenador pedagógico e espaço de mudança**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2 ed. São Paulo: Cortês, 2004.

LOPES, Noêmia. Refletir faz a diferença. **Revista gestão escolar**. São Paulo, n.6, p. 19, 2011.

SERPA, Dagmar; PAULINA, Iracy. Coordenador vive crise de identidade. **Revista gestão escolar**. São Paulo, n.6, p. 15-18, 2011.

GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS, HUMANOS E DE INFRAESTRUTURA: UMA ANÁLISE DO PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Silvana de Fátima dos Santos

Eliane Teixeira de Araújo

Elenice Cristina da Rocha Feza

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o levantamento das principais fontes financiáveis, os desafios enfrentados quanto a carência de recursos humanos, além dos empecilhos relacionados à infraestrutura, enquanto fatores que refletem de maneira direta na implementação do Projeto Guaporé de Educação Integral numa instituição da rede estadual de ensino do município de Ariquemes – RO.

Diante da ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes no espaço escolar, urge algumas indagações relacionadas às condições presenciadas e que subsidiam a concretude na operacionalização deste projeto, tais como: houve uma preparação do espaço escolar para a ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes? Quais os recursos financeiros recebidos pela instituição para a manutenção e subsídios às atividades? A escola investigada dispõe, atualmente, de servidores suficientes para atuarem no Projeto?

A instituição investigada implantou o Projeto Guaporé de Educação Integral de forma gradativa, a partir do 2º semestre do ano letivo de 2012. Atualmente a mesma atende cerca de 520 alunos, do 3º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio, matriculados no turno diurno e atendidos pelo Projeto.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida na perspectiva de interpretar os fenômenos postos diante de uma determinada realidade que tem refletido na execução de uma proposta educacional, embasada no método materialismo histórico-dialético.

Configura-se como uma pesquisa empírica, com abordagem qualitativa que recorreu à observação direta e a análise de documentos emanados pela Secretaria Estadual de Educação e institucionais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Proposto e implantado pela Secretaria Estadual de Educação, o Projeto Guaporé de Educação Integral tem como objetivo “[...] a ampliação da jornada escolar diária e a criação de espaços de aprendizagem, incluindo as perspectivas da cidadania, da diversidade e de respeito aos direitos humanos, com vista à melhoria do desempenho escolar dos estudantes” (RONDÔNIA, 2012, p. 9).

A implantação do projeto, na escola investigada, iniciou no segundo semestre do ano letivo de 2012. Diante das condições da instituição e em decisão conjunta entre equipe gestora e servidores, foram contempladas 4 (quatro) turmas do 6º e 7º do ensino fundamental. Atualmente a instituição atende cerca de 520 alunos, do 3º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio, totalizando 18 (turmas).

Ao apresentar como eixo de discussão a educação integral, parte-se aqui, do pressuposto que, a ampliação do tempo de permanência da criança e do adolescente na escola exige da instituição uma (re)organização espacial, temporal, pedagógica, política, de infraestrutura, de recursos humanos, materiais e de financiamento do ensino.

Cavaliere enfatiza:

Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. (2007, p. 1022-1023).

Tais condições implicam não só o respeito aos direitos individuais e coletivos dos sujeitos envolvidos, mas são indispensáveis e permeiam o desenvolvimento de todas as ações voltadas para a consecução do processo ensino-aprendizagem. Assim, ampliar o tempo de permanência na escola, implica aspirar melhorias não só a qualidade de ensino a ser oferecido, mas requer objetivos claros de formação humana que se pretende, necessitando, para isso, de condições concretas para realizá-las, pois:

[...] esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário, etc. (GRAMSCI, 1989, p. 121-122).

Conforme afirmativa, verifica-se que o intuito de implantar um proposta de educação integral vai além das intenções. A seguir, faz-se os apontamentos dos desafios detectados na

investigação ao analisar a proposta de implantação do o Projeto Guaporé de Educação Integral, quanto as condições de infraestrutura, dos recursos financeiros e dos recursos humanos disponíveis para o atendimento da demanda direcionada à formação integral dos sujeitos.

a) Infraestrutura e recursos materiais e pedagógicos

Principais desafios de infraestrutura enfrentados e encontrados nos documentos cedidos pela direção da instituição para análise: relatórios enviados à Secretaria de Estado da Educação, atas de reuniões realizadas com pais e servidores e relatos da equipe que atuou e atuam neste processo estão relacionados diretamente a não ampliação e adequação da instituição para implantação do projeto e podem ser elencados:

- Falta de espaço físico para realização das atividades;
- Inadequação dos banheiros para higiene pessoal dos alunos;
- Carência de laboratórios de Física, Química e Biologia para a realização de aulas práticas;
- Número insuficiente de computadores no Laboratório de Informática Educacional (16 máquinas)
- Biblioteca escolar funcionando no espaço inadequado;
- Dificuldade em firmar convênio/parceria com outras instituições e entidades.

b) Recursos Financeiros

Atualmente a instituição tem todo o seu orçamento financeiro em torno de dois programas que são: Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE e o Programa de Apoio Financeiro - PROAFI.

Levando em consideração que os alunos matriculados no período diurno recebem 3 refeições – café da manhã, almoço e lanche da tarde – com o complemento da SEDUC, é repassado à instituição R\$ 1,00 por aluno/dia letivo para a aquisição dos alimentos. Já para a manutenção da escola, é repassado a cada trimestre o valor aproximadamente de R\$ 21.500,00.

Constata-se, diante dos dados da demanda atendida, que este recurso é insuficiente, tendo a instituição que fazer certas manobras na tentativa de manter-se.

c) Recursos Humanos

Dentre os profissionais especificados na Proposta do Projeto Guaporé de Educação Integral, 2012, pode-se verificar que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola

e conseqüentemente o aumento da demanda em serviços não veio atrelado ao número de servidores, ou seja, aumentou o serviço mas manteve-se o mesmo número de profissionais. Também não efetivou a contratação de técnicos agrícolas, técnico em enfermagem e oficinairos pedagógicos.

Essa carência de recursos humanos tem dificultado o desenvolvimento do trabalho na instituição escolar investigada, refletido no acréscimo de serviços, elevado o número de licenças médicas em decorrência da sobrecarga de trabalho.

4 CONCLUSÃO

A acepção de que o fazer pedagógico na instituição escolar, sua fluidez na formação do aluno requer, além de propósitos claros e objetivos, ir além das intenções. E, nessa perspectiva, faz-se imperativa a consecução de políticas educacionais efetivas, sérias, que proporcionem condições de infraestrutura, espaços equipados, materiais e profissionais que atendam à demanda requerida para a formação dos filhos da classe trabalhadora, que são impossibilitadas diante da escassez de financiamento educacional, da insuficiência de profissionais para atuarem/desenvolverem esta empreitada, na qual a finalidade da escola ao invés de proporcionar condições de acesso e produção do conhecimento, de possibilitar o desenvolvimento das múltiplas capacidades do sujeito, torna-se num dilema para todos os envolvidos neste contexto: trabalhadores da educação, alunos, pais e responsáveis,

REFERÊNCIAS

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>> Acesso em: 30 out. 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA. **Projeto Guaporé de Educação Integral**. Porto Velho, 2012.

PROFUNDONÁRIO: RESSIGNIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Deivid da Silva Barros
Renato Fernandes Caetano

1 INTRODUÇÃO

O Profundonário foi criado em 2005 e instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007, abrangendo apenas quatro habilitações: Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar.

Posteriormente, foi introduzida a 21ª área profissional no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, reconfigurando a previsão de cursos do programa da seguinte forma: Alimentação Escolar, Biblioteca, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Orientação Comunitária e Secretaria Escolar, com acréscimo de Ludoteca, Produção de Materiais Didáticos Bilíngues em Libras/Língua Portuguesa, Tradução e Interpretação de Libras e Treinamento de Cães-Guia. A área corresponde ao Desenvolvimento Educacional e Social e tem, como objetivo, preparar profissionais para o apoio educacional e a integração das pessoas no meio social. Entende-se, no âmbito do Profundonário, que todos os servidores de uma escola são formadores e necessitam de preparo para desempenhar essa função. Neste sentido, torna-se um programa fundamental para se pensar a Educação Integral, pois contribui com a formação dos profissionais, debates e intenções para melhorar a educação escolar.

Em sua origem, o programa dependia de termos de parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, além da União, conforme o artigo 5º da Portaria nº 25/2007 do MEC. No caso dos Institutos Federais, que possuem autonomia para criar e extinguir cursos – e os do Profundonário integram o Catálogo Nacional do MEC –, as parcerias não são obrigatórias, de acordo com a Lei nº 11.892/2008, artigo 2º, § 3º.

Conforme o artigo 3º, inciso III, traz como um dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica “[...] promover a valorização do profissional da educação básica, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.”

A Resolução nº 5 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 30 de março de 2012, trata do modelo de oferta do Profundonário. Segundo seu artigo 5º,

O PROFUNCIARIO (sic) tem por objetivo promover, por meio da educação à distância, a formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuem nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, nas habilitações do Eixo Apoio Educacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos — CNCT.

O artigo 8º da mesma Resolução define as competências dos agentes de integração: Setec/MEC, FNDE, Institutos Federais e Secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Neste novo modelo, consideram-se os IFs como proponentes do Profucionário, com fomento do MEC, e os demais agentes como demandantes e colaboradores, no âmbito das Secretarias de Educação.

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Com o intuito de conhecer as principais contribuições que a formação inicial dos profissionais da Educação Básica por meio do Programa – Profucionário. Por fim, busca-se chegar a ressignificação do espaço escolar e a valorização dos funcionários da Educação Básica como integrantes fundamentais do processo educativo e como meio fundamental de se pensar a Educação Integral.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Conforme se estabelece na Lei nº 11.892/2008, artigo 8º, compete aos Institutos Federais oferecer educação profissional técnica de nível médio com prioridade, na proporção de pelo menos 50% de suas vagas. Ao mesmo tempo, sua função social é formar trabalhadores na perspectiva da educação continuada, em todas as esferas públicas e na dimensão privada.

A formação do profissional em educação das redes públicas consiste num compromisso social e é instrumento regulador de carreira. De acordo com o artigo 61º da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), são considerados profissionais da educação básica escolar, além dos professores e pedagogos com formação específica, “[...] os trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. ”

Neste sentido, o Profucionário insere-se nas propostas de formação profissional para a educação como uma necessidade – não apenas para melhorar a formação continuada, mas também para regularizar as condições daqueles que não possuem os cursos enquadrados pela LDB na composição dos perfis dos trabalhadores reconhecidos e assim fortalecer a educação

escolar, sobretudo a integral. Este reconhecimento foi garantido pela Lei nº 12.014/2009, que inclui, na LDB, os funcionários de apoio escolar como profissionais da educação.

O Manual de Orientações Gerais do Profuncionário, com edição atualizada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2012), traz o histórico de surgimento e evolução do programa, com amplo referencial normativo, importante para o embasamento de programas, projetos e a construção de planos de carreira dos servidores beneficiários. De acordo com o documento (p. 32),

não é difícil notar [...] que a luta pelo reconhecimento profissional dos trabalhadores, incluindo as experiências formativas, os princípios de política educacional contidos na LDB, a conquista do direito à profissionalização e as orientações legais sobre a formação profissional, de abrangência nacional, além da experiência do projeto piloto, são as coordenadas que situam no contexto histórico a proposta político-pedagógica do Profuncionário, apresentadas neste documento [Manual].

Houve o enquadramento legal destes profissionais da educação, mas ainda existem lacunas de capacitação a serem preenchidas para que as normatizações referentes à regularização de carreira sejam cumpridas. Além disso, muitos profissionais, mesmo com nível superior, pretendem ingressar em cursos do Profuncionário para uma especialização, conforme provam as experiências em andamento com as turmas iniciais. Há, também, o interesse da comunidade em geral como demanda alternativa para prevenir a ociosidade de vagas. As primeiras turmas, hoje em fase de finalização, são compostas, em cada curso, por servidores da educação efetivos da área respectiva, de outras áreas dentro do universo educacional e pela comunidade em geral, nesta ordem de prevalência – garantida no ato das matrículas.

De acordo com uma nota do Ministério da Educação sobre o Profuncionário, “[...] a formação em nível técnico (sic) de todos os funcionários é uma condição importante para o desenvolvimento profissional e aprimoramento no campo do trabalho e, portanto, para a carreira”. A Portaria do MEC nº 1.547, de 24 de outubro de 2011, alterou os artigos 3º e 6º da Portaria nº 25, de 31 de maio de 2007, determinando que:

[...] o gerenciamento do PROFUNCIONÁRIO será efetuado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação/MEC, por meio da Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica [e que ...] as atividades de formação e o desenvolvimento pedagógico do curso serão de competência de Instituições de Ensino Público, credenciadas pelo MEC, mediante Coordenação Pedagógica com o acompanhamento da Setec.

Os Institutos Federais são vinculados à Setec e têm sido instruídos a assumir, praticamente, a totalidade das novas demandas, salvo se as Secretarias Estaduais de Educação também optarem pela oferta. Entretanto, é reconhecida a incumbência maior dos IFs, devido à sua infraestrutura de espaço e pessoal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional e a resignificação do espaço escolar, vai além das paredes da sala de aula e da transmissão de conteúdos, o que torna a escola um lugar mais social, contextualizada ao meio e ao tempo atual, no qual os sujeitos constroem em cooperação e autonomia seus conhecimentos e sua própria história.

Dessa maneira a proposta pedagógica do Profuncionário tende colaborar para a formação técnica e pedagógica do funcionário de escola, contribuindo para a construção da identidade profissional desse segmento, para a promoção da qualidade dos serviços prestados na escola e para a democratização da escola como espaço público, além de abrir mais uma possibilidade de profissionalização para os jovens no mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação se mostra tanto com a função de ensinar como também de desenvolver as potencialidades, valores, ideias, preceitos éticos e morais. Assim, conclui-se que para se pensar uma Educação de forma integral, que possa ter qualidade e ser realizada com seriedade, deve-se investir em programas como o Profuncionário, que visa justamente essa resignificação e valorização dos funcionários da Educação Básica e possibilita, como demonstrado, debates e intenções para melhorar a educação escolar de modo geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Por uma Política de Valorização dos Trabalhadores em Educação. Em cena, os funcionários de escola. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2004.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf> Acesso em: 08 de novembro de 2015.

BRASIL. Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007: Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PRO- FUNCIONÁRIO, e dá outras providências. Ministério da Educação.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/profunc_port25.pdf> Acesso em: 11 de novembro de 2015.

BRASIL. Lei nº 11.892/2008: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 11 de novembro de 2015.

BRASIL. Portaria nº 1.547/2011: Altera dispositivos da Portaria nº 25, de 31 de maio de 2007. Disponível em <http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1547-2011_234644.html>. Acesso em: 8 de novembro de 2015.

BRASIL. Orientações Gerais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica / 4. ed. atualizada e revisada. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11594-orientacoesgerais-140912&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 de novembro de 2015.

POLÍTICAS PÚBLICAS: DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL

Adriana de Deus Cordeiro

Fernanda Ruschel Cremonese Colen

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste resumo expandido é apresentar algumas discussões iniciais e de forma concisa como são formuladas as políticas públicas educacionais e seus reflexos na sociedade. Foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica em autores que discutem as políticas públicas educacionais, possibilitando a ampliação dos estudos, visto que as políticas públicas acompanham o desenvolvimento histórico da sociedade, abarcando aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas públicas e sociais, assim como os direitos sociais se constituem na construção coletiva e social, perpassando por uma longa trajetória, desde sua elaboração a sua efetivação. Elas não são apenas uma ação do Estado, mas um conjunto de ações cujos objetivos são de estabelecer mudanças sociais num futuro real.

Para Boneti (2011), a elaboração e a operacionalização de uma política pública são baseadas em pressupostos, sendo um deles, a relação entre Estado, classes sociais e sociedade civil, determinantes dos agentes definidores das políticas públicas.

No que tange as políticas sociais - educacionais, de acordo com Neves (2005, p.11), têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionam a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século passado.

Para a mesma autora, ainda, a educação como política social do Estado admite que os sistemas educacionais no mundo capitalista contemporâneo respondem, de modo específico, as necessidades de valorização do capital ao mesmo tempo que se nutrem de uma demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido.

A política educacional para Colares (2005, p.1), está inserida no rol das chamadas políticas sociais formuladas e executadas pelos governos nacionais, com o propósito de minimizar a desigual distribuição de riqueza e de oportunidades nas sociedades, resultantes do desenvolvimento do modo de produção capitalista, que privilegiam – na prática – o

individualismo e o crescimento econômico em detrimento da melhoria das condições de vida para o conjunto da população, embora os discursos políticos digam o contrário .

Foi no início dos anos 1980, momento de reconquista das eleições diretas para governantes e para prefeitos das capitais que consolidou-se na sociedade a compreensão da importância da educação escolar para a construção da democracia. Weber (1991) assinala que a partir de 1983, quando empossados os governadores eleitos mediante processo democrático, a produção e o debate acadêmico influenciaram de forma significativa nas definições e implementações das políticas educacionais, ganhando assim, espaço no debate público das questões nacionais.

A educação como política pública de caráter social, deve ser vista como fator importante para o enfrentamento das desigualdades sociais, uma vez que desempenha papel estratégico no momento de formar cidadãos críticos e conscientes da necessidade de luta e de participação social. Frigotto (2000) assevera a importância de se compreender a educação como componente formulado e inserido na luta hegemônica. Assim, a educação deve ser concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se constitui no conjunto das relações, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social.

É nas instituições de ensino onde o conhecimento socialmente é produzido e deveria alcançar a todos de forma igualitária e equitativa. Porém, percebe-se que há uma dicotomia nesse repasse ou reprodução, caracterizando um processo marcado pela qualificação e desqualificação, uma vez que apenas alguns segmentos sociais são beneficiados em prejuízo de outros.

A forma dualista em se repassar esse conhecimento aos sujeitos contribui para a formação de novos agentes sociais: os aptos e os não aptos a acompanhar o novo conhecimento, surgindo então, a desqualificação.

Desta forma é possível identificar a busca pela homogeneização, uma vez que, aquele diferente do padrão não será considerado na elaboração de políticas públicas, como Boneti (2011, p. 38-39) explica

essa homogeneização [...] feita pelas políticas públicas de desenvolvimento tecnológico acompanhada por um processo de competitividade/seletividade entre os agentes sociais (ou classes), resultando finalmente na eliminação dos agentes sociais, que entram nessa dinâmica em condições diferenciais.

A homogeneização é percebida quando são instituídas como base fundamental das políticas públicas as metas. E, ao se estabelecer metas quantitativas e qualitativas no âmbito do conhecimento “busca-se homogeneizar os sujeitos sociais, adotando uma postura indiferente

com as diferenças” (BONETI, 2011, p. 39), ou seja, acontece o processo de desconhecimento das diferenças.

É nesse novo padrão de sociabilidade humana (social, profissional, cultural) que Neves (2005) aponta a escola como representante de um locus privilegiado para conformar homens a essa cultura diferente, ligada à vida produtiva. Ou seja, a grande indústria passa a impor um atual tipo de homem intelectual ligado, direta ou indiretamente, ao processo produtivo de base científica.

O conformismo científico, lembrado por Gramsci (1988), traduz uma adaptação do homem moderno ao entrelaçamento entre ciência e trabalho moderno e não uma submissão a priori aos desígnios do capital.

Assim, a natureza e a abrangência dos sistemas educacionais, na formação concreta no mundo contemporâneo, decorrem do embate provisório das várias propostas educacionais em disputa pela hegemonia no Estado e na sociedade civil, num determinado estágio de desenvolvimento, no que se refere Neves (2005, p. 27) “das forças produtivas e das relações de produção, a partir do momento em que a ciência e a tecnologia foram se construindo em principal força produtiva no capitalismo, em sua fase monopolista”.

Dentro do contexto histórico brasileiro, as várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover “reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma nação forte”, a fim de preparar e formar a população para integrar-se às relações sociais existentes, especialmente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital (SHIROMA, 2007 p.12-13).

3 CONCLUSÃO

A discussão sobre as políticas públicas em torno da educação é ampla, contudo, neste resumo apresentou-se de forma concisa e não finalista. Sendo assim, pode-se compreender que as políticas públicas em seu processo de formulação sofrem influências de diversos segmentos/setores da sociedade com interesses diversificados que sobrecarregam as políticas públicas de ideologias e discursos.

Nesse embate de ideias e interesses, inclui-se a educação como espaço colaborador na formulação das políticas públicas, contudo, para isto é importante compreendê-la como uma atividade humana e histórica que contribui para a formação social e política dos jovens, e que

também, por meio de políticas educacionais implantadas influenciam à formação por meio dos discursos do momento histórico.

Desta forma, pode-se assegurar que qualquer política pública não é neutra, e está imbuída de significações ideológicas, o que intervém no processo de elaboração das políticas públicas, bem como na sua efetivação, trazendo complicações tanto no repasse do conhecimento a todos os segmentos sociais de forma equitativa, como, de forma mais ampla, na efetivação de direitos sociais.

REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. Ed. rev. Ed. Unijuí. Ijuí, 2011.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **As Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Santarém (1989-2002)**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 6 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 4 ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WEBER, S (org.) **Educação, democracia e cidadania: Caminhos do governo Arraes**. São Paulo: Cortez, 1991.

ACESSO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR MEIO DA LEI N.º 12.711/2012: DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE RESERVA DE VAGAS

Fernanda Ruschel Cremonese Colen

Aparecida Alzira Luzia Zuin

1 INTRODUÇÃO

A formação histórica do Brasil é marcada por discriminação racial e desigualdades sociais, além da distribuição dessemelhante de riquezas, muito embora seja considerado o país da diversidade, e dispor de potencial crescimento econômico.

Ambas desigualdades estão atreladas ao modelo econômico capitalista vigente, o qual leva em conta muito mais o lucro advindo da produção, do que da distribuição de renda para quem o produz. E atingem diversos grupos sociais, entre eles: negros, indígenas, mulheres, homossexuais, etc., os quais, por meio de movimentos organizados, lutam em busca da afirmação de suas identidades e reconhecimento.

A partir de tais reivindicações postas, surgiram as políticas públicas direcionadas a essas finalidades, como por exemplo, o acesso à educação em forma de direito. Essas políticas públicas como contributo social são voltadas à diminuição do preconceito e buscam atenuar o distanciamento da educação àqueles que a sociedade marginalizou em seu processo de formação – excluindo-os socialmente – inclusive do acesso à escola.

Dentre as políticas públicas de acesso à educação destaca-se o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional que teve como objetivo a construção de novas escolas técnicas em todo o país, além da federalização de escolas já existentes, para oferecer cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Quanto à política de ação afirmativa destaca-se a Lei das Cotas sancionada pela Presidência da República, em agosto de 2012, na forma da Lei n.º 12.711/2012, estabelecendo a obrigatoriedade da reserva de vagas nas instituições federais de ensino utilizando-se como critérios a frequência à escola pública, concomitante a questão de renda e raça/etnia.

Desta forma o trabalho tem como objetivo apresentar parte das pesquisas realizadas até o presente momento, procurando desvelar o processo de ingresso na educação profissional, com base na ação afirmativa de reserva de vagas (Lei n.º 12.711/2012) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, Câmpus Porto Velho Zona Norte.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico e exploratório, na perspectiva qualitativa, sobre a ação afirmativa de reserva de vagas ao ensino técnico profissional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Historicamente, as classes consideradas burguesas estiveram sempre mais próximas do acesso à educação, na mesma medida que a classe de proletariados esteve para a mão de obra operária. A educação plena de forma geral passou a ser destinada à classe dominante, enquanto para a classe dominada a educação técnica/profissional.

Essa diferença, de certo modo, diminuiu com o tempo em virtude da organização dos grupos sociais, por meio dos movimentos sociais, que lutaram por novas oportunidades/possibilidades, reivindicando a implementação de políticas públicas que garantissem o acesso de todos à educação pública.

Caldas (2008, p. 5) define Políticas Públicas como sendo “a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar e o interesse público” sendo estas ações demandadas pela própria sociedade. Ou seja, ações estatais, que colocam o Estado em movimento, a fim de responder as reivindicações feitas por grupos organizados podendo produzir mudanças na sociedade (ou em parte dela) independente do seu tempo, como forma de garantia de direitos em diversos segmentos, inclusive a educacional.

É importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 apresenta uma preocupação, fundamentada no princípio dos direitos humanos, quanto à dignidade da pessoa humana, garantindo assim os direitos individuais, coletivos e sociais. No entanto, a consolidação desses direitos não ocorre de forma rápida. Um dos fatores históricos que restringe o acesso dos sujeitos aos direitos está entrelaçado às questões da etnia, da raça, contudo, esses fatores mascaram a raiz de todas as desigualdades, ou seja, a questão socioeconômica. E, justamente, por fazer parte do processo histórico do Brasil a desigualdade pautada na questão socioeconômica representa um dos grandes desafios para a sociedade brasileira.

Em meados da década de 60, ações que garantissem a democratização do acesso ao ensino público gratuito e de qualidade, como a implantação de políticas de reserva de vagas, começaram a surgir, de forma tímida; muitas ações a nível estadual, ampliadas na década de 2000 até a publicação de uma Lei regulatória do ingresso de estudantes nas instituições públicas federais de ensino, já no ano de 2012 e em nível federal.

Grande parte das instituições públicas de ensino, incluindo as federais, adotam políticas de ações afirmativas com o objetivo de ampliar o acesso às suas vagas para pessoas que fazem parte de grupos chamados “minoritários”, vinculando ou não a cota social e/ou a cota racial.

De acordo com Santos (2003, p. 54), a Política Pública referente a Ação Afirmativa “é uma iniciativa pública cujo objetivo principal é adotar medidas que reparem e compensem os grupos que sofreram no passado perdas em razão de abusos de quaisquer tipos”.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2011, p. 1) define as ações afirmativas como:

[...] políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

Desse modo, as ações afirmativas surgem para responder às demandas que originaram a partir das reivindicações postas pelos grupos organizados como forma de diminuir o fosso da desigualdade e discriminação que grupos sociais vivenciaram. Nessa perspectiva, a política de ação afirmativa pode ser desenvolvida em formatos diferentes, com o intuito de promover a igualdade material e os direitos básicos de cidadania, como ações que valorizam a etnicidade e culturalidade.

Até a implantação da Lei n.º 12.711 (Lei das Cotas), das 96 universidades públicas brasileiras, 70 já utilizavam programas de ações afirmativas, sendo 44% federais e 56% estaduais (DAFLON, FERES JUNIOR, CAMPOS, 2013). Em atendimento a Lei de Cotas, o IFRO, passou a reservar 50% das vagas ofertadas, e foi possível constatar que mais de 60% foram preenchidas nos processos seletivos ocorridos em 2013/1 e 2014/1, o que equivale a 642 (67,86%) vagas preenchidas no primeiro processo seletivo com aplicação desta Lei, e 527 (74,23%) vagas no segundo.

As reivindicações dos movimentos sociais, principalmente das representações negras e indígenas, foram fundamentais para a implantação de medidas de ações afirmativas no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.º 13.005, de 25/06/2014), além da Lei n.º 10.639 de 2003, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004, que incluem o Direito a Diferença contribuem no estímulo a discussão nas escolas sobre a formação histórica do país de forma real e a garantir direitos. Segundo Gomes (2011, p. 117), estes documentos estão inseridos “no complexo campo das

relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontinua”.

Diante destes documentos, a inserção da questão étnica passa a fazer parte das metas educacionais do país e devem ser incluídas nos Planos de Educação e nas práticas pedagógicas de forma mais contundente (PNE, 2014).

4 CONCLUSÃO

Sendo assim, o enfrentamento da eliminação do preconceito em qualquer segmento social, é considerado como grande desafio à sociedade e que, os Institutos, assim como outras instituições de ensino, tentam superar. A lei de cotas, apesar das críticas e de seus pontos falhos, é uma realidade e precisa ser respeitada, tendo em vista que “a diversidade é educativa e conviver com diferentes é parte integrante de uma educação inclusiva para o século XXI” (LÁZARO, CALMON, LIMA, OLIVEIRA, 2012, p. 5) contribuindo na garantia do direito à educação àqueles que historicamente foram deixados a margem, seja por motivos raciais ou econômicos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- _____. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília- DF. 1996.
- _____. Lei nº 12.711. **Lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, 2012.
- _____. Lei nº 13.005. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília – DF. 2014.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 8 de jul. de 2014.
- CALDAS, Ricardo Wahrendorff (coordenador). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Sebrae. Belo Horizonte/MG: 2008.
- DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p. 302-327, 2013.
- GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **Ações afirmativas**. 2011. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE** – v.27, n.1, jan./abr. 2011. p. 109-121

LÁZARO, A. CALMON, C. LIMA, S. C. de S. OLIVEIRA, L. Inclusão na Educação Superior. In: **CADERNOS DO GEA**. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. In: **Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.

O TRABALHO, O HOMEM E O PAPEL DO SINDICATO

José Aparecido da Cruz

Marilsa Miranda de Souza

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado “O trabalho, o homem e o papel do sindicato” tem como objetivo analisar algumas bibliografias e a Lei Complementar nº 680 de 07 de setembro de 2012 que discorrem sobre o tema, discutindo à respeito de algumas categorias tais como o trabalho, meios de produção, capital e mais valia, além de fazer análise de alguns pontos divergentes da Lei supra citada, buscando interagir com a realidade concreta que segundo Kosik (2011, p. 44), aqui é representada pela dialética, pois ela tem por objetivo conhecer todos os aspectos da realidade. Ela “é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade”. Optou-se pelo materialismo histórico-dialético no intuito de analisar e interpretar alguns autores e suas obras. Entre eles destacam-se Antunes (2013), Funari e Noelli (2009), Azevedo (1999), Santos (2007), Engels (2012), Saviani (2012), Marx e Engels (2009), Khlyabich (1967), Vázquez (2011), Losovsky (1989), Lênin (2014) e Lei Complementar nº 680 de 07 de setembro de 2012. O texto em questão debate os seguintes temas: O homem e o trabalho, Por que surgem as classes sociais?, O papel dos sindicatos e O sindicato e as políticas públicas. Neste caso, sabendo que o trabalho é a ação transformadora do homem sobre a natureza, ao contrário dos animais que a utilizam e a modificam simplesmente pelo fato de nela viverem, é possível concluir que o homem assim se fez somente por meio do trabalho, a começar pela elaboração dos instrumentos. O ser humano se distingue dos animais pelo fato de produzir sua existência. Para existir ele precisa produzir os seus meios de subsistência, agindo na natureza. A forma como produzem e o que produzem está diretamente ligada às condições materiais, ou seja, o meio material determina como é formada a consciência. O trabalho é essencial na vida do homem. É por ele que o ser humano se faz. Entretanto, ao se converter em meio de subsistência o trabalho assalariado perde seu caráter humanizador, transformando-se em trabalho fetichizado, trabalho alienado. Ao vender sua força de trabalho, o homem torna-se uma mercadoria com a única finalidade de gerar mais-valia. Segundo Antunes (2003), p. 52) “[...] o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso.” Portanto, quando o trabalhador vende sua força de trabalho, isto é, quando tem a “sorte” de achar um comprador, ele transforma matéria-prima em produtos, mercadoria, por meio do processo de trabalho. Os meios de produção e a força de trabalho o próprio trabalho ao serem (consumidos) no processo de produção agregam valores ao produto. Tal procedimento

só é possível por meio da exploração do trabalhador através da extração de trabalho não pago. Para combater a exploração capitalista por meio do trabalho assalariado, os trabalhadores buscaram e ainda almejam o modelo de sindicato que para Marx, de acordo com Losovski (1989, p. 09) deve “[...] empreender a luta pela emancipação completa desta classe, e não menos importante é a tarefa de apoiar qualquer movimento social e político e congregar todos os trabalhadores em suas fileiras.” Já no campo educacional, convém mencionar que o sindicato seria o instrumento de luta pelo qual os trabalhadores reivindicariam melhores salários, condições de trabalho, formação continuada, entre outros. Além disso, na educação o sindicato deveria fomentar a discussão a cerca das políticas públicas. No entanto, devido ao corporativismo sindical o mesmo se exime de tais tarefas. Pode-se citar como exemplo a aprovação da Lei Complementar nº 680 de 07 de setembro de 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargo Carreira e Salários dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia, pois a mesma possui várias lacunas, consequência da falta de ampliação do debate diante de sua implantação ou ainda devido a imposição e influência de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o FMI – Fundo Monetário Internacional. Em virtude do que foi mencionado é possível dizer que o homem se fez homem por intermédio do trabalho e toda sua evolução ao longo da história, isto é, seu desenvolvimento se deu graças a atividade laboral. Entretanto, o trabalho que o humaniza também o destrói, pois a exploração capitalista o leva a alienação, ou seja, o julgo do capital o define ao passo que o mesmo torna-se uma mercadoria, chegando a ponto de imbecilização do próprio ser humano. Convém mencionar que a única forma de abolir as classes será pela unificação da luta entre os trabalhadores ao qual destruirão o Estado burguês e a propriedade privada. Para isso, deverão contar com o sindicato que organizará tal processo implantando a ditadura do proletariado por meio da revolução. A partir de então, não haverá mais monopólio, tudo será socializado, inclusive o conhecimento. A escola dualista não mais existirá.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels**. 2ª ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. **Pré-História do Brasil**. 3ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. (Repensando a História)

KHLYABICH, I. **Pequena História da Filosofia e Dicionário dos Principais Termos Filosóficos**. Tradução de Leno Otti. São Paulo: Editora e distribuidora de livros LTDA, 1967. (Coleção Estudos Contemporâneos)

KOSIK, Karel. **Dialética do Conceito**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 9ª reimpressão. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LENIN, V.I. **ESQUERDISMO: DOENÇA INFANTIL DO COMUNISMO**. 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2014.

LOSOVSKI, D. **MARX E OS SINDICATOS. O Marxismo Revolucionário e o Movimento Sindical**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1ª ed., - São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, José L. dos. **O que é Cultura?** – São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. Ed. Ver. 1ª reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

CONGRESSO ESTADUAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, XIV. **Caderno de Legislação: Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação e Lei Complementar n. 680, de 07 de setembro de 2012**. Porto Velho, Outubro de 2015.

TORRES, Rosa Maria. **Mejorar la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial**. Buenos Aires: Editores/CEM, 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria E. Moya. 2ª ed., - São Paulo: Expressão Popular, 2011. (Coleção Pensamento Social Latino-Americano)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, O PAPEL DA ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Valmir Flores Pinto

Tatiana Acácio da Silva

Miquéias Lima Duarte

Rodrigo Nascimento Correa

Hilma Magalhães de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental nasceu como um processo educacional que conduz a um saber materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza (SORRENTINO et al., 2005). A educação ambiental incorpora novos conceitos e passam a dar conta das novas realidades ambientais, voltada ao desafio de se trabalhar uma educação que inclua o exercício da cidadania, no sentido do desenvolvimento da ação coletiva necessária para o enfrentamento dos conflitos socioambientais (LAYRARGUES, 2006).

Apesar da legislação existente, como o Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA), do Ministério da Educação (MEC, 2007), nem sempre a educação ambiental é assumida como uma política pública na educação. Neste sentido, este artigo trás reflexões a partir de um Programa Institucional de Bolsa de Extensão – PIBEX, da Universidade Federal do Amazonas, campus de Humaitá, em fase de desenvolvimento, junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem como objetivos avaliar a formação da consciência ambiental no aperfeiçoamento da aprendizagem e desenvolver atividades relacionadas à temática.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, ainda em fase de desenvolvimento teórico e prático, alguns instrumentos metodológicos são utilizados no sentido de analisar as alternativas para inclusão da educação ambiental no contexto do ensino integral. O método de estudo parte da dialética com uso de recursos metodológicos de análise numa perspectiva quali-quantitativa, entrevistas com gestores, com educadores e com os sujeitos da educação num contexto bem específico a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e revisão bibliográfica relacionada com a temática a fim de obter o conhecimento do processo metodológico aplicado na educação ambiental, bem como a melhor compreensão das políticas públicas que estão sendo aplicadas para promover conhecimento relacionado.

Trata-se de um “corte” epistemológico que busca não apenas os conteúdos curriculares, mas também ações que envolvem o despertar da consciência ambiental na formação e na sociedade. Conforme ressalta a Conferência de Tbilisi (1977) a educação ambiental é considerada como a “salvadora da pátria”, mas, na realidade ela é um processo contínuo que depende da conscientização dos seres humanos em relação ao meio, aprendendo a respeitar e a interagir com o ambiente de forma equilibrada, evitando a sua degradação.

3 RESULTADOS

Conforme afirma Carvalho (2006), a educação ambiental tem assumido nos últimos anos o grande desafio de garantir a construção de uma sociedade sustentável, em que se promova na relação com o planeta e seus recursos, valores éticos como cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, dignidade e respeito à diversidade. A formação de cidadãos, nesta perspectiva, ocorrerá na medida em que a escola passa a desenvolver uma educação também com enfoques nos problemas sociais e ambientais. Nesse caso, a escola é o local ideal para o desenvolvimento de ações em conjunto, onde o mesmo deverá funcionar como o berço de trabalhos comunitários.

A formação da consciência ambiental acontece como um processo formativo formal e informal. Na educação formal, a escola é o principal meio de formação através da educação ambiental. No Brasil a obrigatoriedade de inclusão da Educação Ambiental nos currículos se estabelece com a Lei Federal nº 6.938/81 já que prevê tal oferta em todos os níveis de ensino. Neste caso apesar de tal exigência, a Educação Ambiental está longe de entrar num franco exercício por implicar em mudanças profundas e radicais tanto no pensamento como na vida humana.

Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1997) a Educação ambiental se configura num dos temas transversais, e que neste caso deve enfatizar tanto os aspectos sociais, econômicos quanto políticos e ecológicos. A vantagem de tal abordagem é a possibilidade de uma visão mais integradora na compreensão das questões socioambientais como um todo. Logo, como tema transversal, a Educação Ambiental deve estar presente em todas as disciplinas, perpassando seus conteúdos e matérias.

Assim, ainda em fase de desenvolvimento, a atividade de extensão com os sujeitos da EJA, procura sugerir práticas pedagógicas que podem ser inseridas na educação ambiental, que, segundo Currie (1998), é a realização de atividade orientada pelos professores que possam expor as questões ambientais para os alunos de forma simples e objetiva. O que se constata, a

partir da ação extensionista, é a ausência de conteúdos específicos sobre educação ambiental. No entanto, há um desejo grande, tanto por parte de gestores, educadores como estudantes para desenvolver atividades e conteúdos relacionados ao tema.

A proposta de uma ação de extensão com alunos da EJA tem desafiado o ensino superior a sair de uma “cômoda” situação, isto é, sair do ambiente acadêmico com estudantes do terceiro grau e atuar com estudantes do ensino fundamental em período noturno, na modalidade EJA. Um dos resultados já constatados é o interesse e o empenho dos sujeitos envolvidos, no sentido de facilitar as atividades relacionadas à educação ambiental.

Além dos dados quantitativos, em processo de coleta, as análises qualitativas serão abordadas no decorrer do desenvolvimento do PIBEX e a proposição de um curso com professores e acadêmicos em uma semana de consciência ambiental a ser programada para junho 2016 abordando temáticas como: novas tecnologias, economia criativa e conservação, assim como, exposição de trabalhos acadêmicos, todos relacionados à educação e formação da consciência ambiental. O tema também provoca preocupação ao apresentar proposta de políticas públicas, no sentido de formação da consciência e do cuidado com o espaço urbano e ambiental. Desta forma, a educação integral é compreendida não como um elemento temporal – o tempo em que se fica na escola – mas a formação do sujeito para a ação cidadã.

Conforme ressalta Currie (1998), a localização geográfica da escola em função das residências dos alunos, o caminho percorrido, distância, o tempo gasto no trajeto e meio de locomoção, são elementos que fazem parte da educação integral. Esse é um ponto formidável para destacar a importância do transporte público na economia dos recursos naturais, bem como na diminuição dos problemas ambientais urbanos, tais como a redução no consumo de combustíveis e conseqüentemente a diminuição de poluentes emitidos para a atmosfera.

4 DISCUSSÃO

O desenvolvimento de atividades que visem à compreensão da problemática ambiental no meio escolar é de suma importância para o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Estas atividades, quando aplicadas no contexto interdisciplinar na EJA, são potencializadas com conteúdos e práticas que poderão contribuir para uma valorização da sustentabilidade socioambiental. Para Sato (2002), inserir a educação ambiental no contexto interdisciplinar nas

escolas é uma responsabilidade pedagógica, que exige um planejamento curricular como possibilidade na desejada transformação social.

Atualmente o grande desafio das políticas públicas que desenvolver um sistema de parcerias que visa oferecer uma saída mais construtiva, levando em consideração as transformações tecnológicas e estruturais que está ocorrendo. Neste sentido, a educação tem um papel fundamental, principalmente em uma sociedade em que o conhecimento é o fator de produção mais importante, mas que ainda não é oferecido de forma quanti-qualitativamente para a maioria da população.

As políticas Públicas educacionais obtiveram progressos nos últimos anos no que diz respeito à criação de programas educacionais, porém, os mesmos devem ser ampliados na educação ambiental voltada à formação dos educadores e gestores qualificados para o desenvolvimento das atividades na área. O desafio é ainda maior em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, um grupo, dentro do universo educacional, majoritariamente formado por trabalhadores, às vezes desempregados, do lar e em condições financeiras carentes.

O Congresso Nacional instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, por meio da Lei nº 9.795 de 27 de Abril de 1999. Apesar de poucos avanços pode se notar que a educação ambiental ainda não está incorporada como um campo de conhecimento e busca por um espaço neste meio para proporcionar mudanças nas políticas públicas de educação, tendo em vista alcançar seus objetivos na construção coletiva de conhecimentos, procedimentos e comportamentos que levem à formação de cidadãos criativos, reflexivos e acima de tudo preocupados com a qualidade e o bem-estar do planeta.

5 CONCLUSÃO

A educação possui a responsabilidade na formação de pensamentos. Ao reproduzir ideologias, ela conseqüentemente estará formando indivíduos reprodutores também dessa ideologia. O sistema de ensino vigente pode ser criticado até mesmo sob os parâmetros da sua própria visão de mundo, pois ele privilegia, sobretudo, a simples memorização, fazendo com que o educando raramente atinja os níveis de síntese ou avaliação [...] (BRÜGGER, 1999, p. 36). Cabe, portanto, às políticas públicas em educação decidir se segue o caminho estritamente conservacionista ou uma educação para o pensamento crítico que leve o aluno ampliar a compreensão do problema. A educação que não é adestramento tem o comprometimento de não ser apenas reflexo da sociedade, e que desperte nos indivíduos a necessidade de mudança e o comprometimento ético com o meio ambiente.

A educação ambiental no contexto escolar pode contribuir na formação de um cidadão crítico, ético, independente, solidário e responsável, além de competente e criativo. No entanto, é necessária uma integração da interdisciplinaridade bem como o desenvolvimento de políticas públicas que visem a melhor capacitação de profissionais no âmbito da educação ambiental aplicado não apenas no ambiente escolar, mas uma educação integral que atinja, desde a formação infantil até a EJA. O que se busca com a educação integral é criar um refino do tipo de pessoas que queremos formar e os critérios futuros que desejamos construir para a humanidade em função do desenvolvimento de uma nova realidade ambiental. O educador, neste contexto, tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito ambiental. Assim, a educação integral, ao mesmo tempo passará a construir um novo estilo harmônico entre natureza e sociedade, e buscará superar a racionalidade meramente instrumental que hoje nos preocupa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 2ª. Ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Conferência Intergovernamental de Tbilisi. **Conferência sobre Educação Ambiental**. Fonte: <http://www.portaleducacao.com.br/biologia/artigos/27425/conferencia-de-tbilisi-1977>. Consulta em 11 nov. 2015.

CURRIE, K. **Meio ambiente: Interdisciplinaridade na pratica**. 8º. Ed. Campina, SP: Papirus; 1998.

GAUDIANO, E. G.; Kipnis, B; Vianna. L. P. Reflexões sobre Educação Ambiental e os sistemas de ensino. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília, 2002.

LAYRARGUES, F. P. **Educação para gestão ambiental: A cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais**. In: LOUREIRO, C. F. B.; SANTOS, E. P.; NOAL, F. O.; CARVALHO, I. C. M.; SPAZZIANI, M. L.; LAYRARGUES, F. P.; CASTRO, R. S. *Sociedade e meio ambiente*. São Paulo: Cortez, 4º Ed. 2006. p. 87-91.

MEC–Ministério da Educação. **Educação Ambiental: Aprendizizes de sustentabilidade.** *Cadernos SECAD.* Brasília - DF, 2007.

SATO, M. **Relações multifacetadas entre as disciplinas.** *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores,* Brasília: MEC, SEF, 2002.

OS ELEMENTOS IDEOLÓGICOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EXPANSÃO E DESENVOLVIMENTO DO IFRO

Marcilei Serafim Germano

Aparecida Luiza Alzira Zuin

1 INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que o projeto de expansão do Instituto Federal de Rondônia deveria ser acompanhado de um debate de seus objetivos de formação, buscando visualizar se esta expansão busca superar a dualidade histórica da educação brasileira, como aponta KUENZER (2000),

uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2000a, p.27).

Também nos preocupamos com outro fator que é o de a expansão dos Institutos serem também o que KUENZER (2007), chamou de inclusão excludente,

Ao invés de explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007, p.1170-1)

Neste sentido, o estudo busca compreender os elementos ideológicos contidos nas políticas educacionais e como estas são desenvolvidas pelo IFRO.

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como base os seguintes autores: KUENZER (2000),(2007), MÉSZÁROS (2004), MACHADO (2008), FERREIRA, (2010), LESSA & TONET (2008), LUKÁCS, (1978), MARX & ENGELS, (2009), FRIGOTTO & CIAVATTA, (2003), FRIGOTTO (2006). Quanto ao objetivo da pesquisa pretende-se compreender os elementos ideológicos nas políticas educacionais e como

estas são desenvolvidas pelo IFRO, no entanto, não temos ainda dados de pesquisa de campo que será realizado no decorrer da pesquisa.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

O campo de estudos das políticas educacionais perpassam inúmeras perspectivas. Partimos do pressuposto que os processos educativos são constituídos e constituintes do modo dominante da sociedade. E neste caso como afirma Mészáros (2004, p. 58),

“(...) o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muitos frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada (...).

Buscamos discutir os elementos ideológicos nas formulações de políticas educacionais na perspectiva de compreender as mediações que constituem como parte de uma totalidade histórica. A educação é um processo dialético que exige atualização permanente e neste sentido o desafio da formação docente como reafirma Machado (2008) é,

Superar o histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. (MACHADO, 2008, p. 14).

Neste sentido assenta-se nossa preocupação com as políticas educacionais, pois, como superar o histórico de fragmentação, se este é o projeto até então impetrado pelas reformas educacionais? Como apontado por Ferreira (2010),

De acordo com estudos e análise da legislação educacional brasileira, percebe-se o fato da negação da filosofia na formação política de professores, ignorada na Lei de Diretrizes e Bases número 4.024/61, que vigorou durante mais de quarenta anos no cenário da educação, da mesma forma na Lei 5.692/71, considerada por alguns autores, dentre eles, Saviani, apenas como uma reformulação da Lei anterior em dois níveis de ensino (I e II Graus), visto que as diretrizes gerais da educação permaneceram as mesmas, foram feitas reformulações apenas na organização do ensino (FERREIRA, 2010, p.36)

Neste sentido de negação pelas inúmeras reformulações de leis referentes à educação de um referencial filosófico-pedagógico que inserem as influências das ideologias dominantes na formulação das políticas educacionais para que continuem reproduzindo às demandas de setores empresariais, prioritariamente, sem, no entanto perceber os

(...) motivos claramente ideológicos que limitaram a formação de professores e pedagogos, dificultando a possibilidade de construção ampliada da sua consciência crítica, ferramenta necessária na leitura de mundo e dos processos sociais e técnicos que desenvolvem e reconfiguram cada época da história política do país e do mundo. (FERREIRA, 2010, p.37).

A “divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção” (Kuenzer, 2001, p. 12), isto é, que o sistema capitalista de produção rompe a unidade entre teoria e prática produzindo homens que atuam em diferentes posições hierárquicas no sistema produtivo.

Deste modo, podemos observar que,

As políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional que se consolidaram na hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradições, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples e a formação de quadros para a elaboração e disseminação da pedagogia da hegemonia. Trata-se de produzir o pacote de competências adequadas à formação do ‘cidadão produtivo’ ajustado técnica e socialmente às demandas do capital. Um cidadão que acredite que a ele não compete ser sujeito político (Frigotto & Ciavatta, 2003 in Frigotto, 2006, p. 266).

Isto demonstra que as políticas educacionais são ajustamentos técnicos para a execução do trabalho, ou ainda, um imediatismo na busca de atender o sistema de produção. Observa-se, desta forma, que os projetos de educação profissional estão submetidos ao modo de produção do capital e forma os trabalhadores para seu funcionamento em total processo de alienação.

Neste sentido, faz-se necessário o estudo e apropriação da teoria para fundamentar os elementos ideológicos que esta por trás da formulação das inúmeras políticas educacionais que de uma maneira ou outra são apropriada pelos que executam o trabalho de gestão escolar muito das vezes sem a devida reflexão do projeto de sociedade à que se propõe tais políticas educacionais.

4 CONCLUSÃO

Buscamos trazer algumas reflexões que deu origem ao projeto de pesquisa no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Estas reflexões representam um esboço inicial de pesquisa no sentido de compreender os elementos ideológicos na formulação das políticas educacionais e como estas são implantadas no IFRO. Assim as

questões aqui colocadas não têm a pretensão do que é definitivo, ao contrário, são impressões daquilo que pretendo desenvolver nos dois anos de pesquisa do mestrado.

Neste sentido, podemos apontar que as formulações de políticas educacionais são influenciadas por um conjunto de elementos ideológicos que necessitam serem melhores estudados e compreendidos para a partir daí tomar posições mais críticas perante sua implementação no processo de gestão da escola.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Kátia Regina. **Análise dos mecanismos ideológicos que interferem no exercício da autonomia docente**. Poíesis Pedagógica, Brasília - V.8, N.2, pp.33-51, ago/dez. 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho educação no Brasil hoje**. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). Fundamentos da educação escolar no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2006, p. 241 a 288.
- MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KUENZER. **Da dualidade assumida á dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educação e Sociedade. Campinas, v.28, n.100 – especial, p. 1153-1178, out. 2007.
- _____. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranste**. Educação e Sociedade. Campinas, SP – ano XX, nº 68, pp. 163-183, dezembro. 1999.
- _____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas públicas de inclusão**. Educação e Sociedade, v. 27, 2006, p. 877 a 910.
- LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- LUKACS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. In: Temas de ciências humanas, V. 4. São Paulo, Livraria Editora de Ciências Humanas, 1978, p.1 a 18.
- MARX, Karl. **A Maquinaria e a Indústria Moderna**, In: O Capital. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1975.

GT-3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS INDÍGENAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Carma Maria Martini

Érika Brandhuber Goulart

Regina Aparecida Costa

1 INTRODUÇÃO

A realização do Estágio Supervisionado é um período importante no processo de formação docente por ser uma experiência com dimensões formadora e sócio-política. Proporciona ao/a futuro/a professor/a oportunidades de conhecer a realidade da profissão docente, de aprimorar conhecimentos e de desenvolver habilidades primordiais ao exercício da docência. No presente trabalho apresentamos as percepções de acadêmicos indígenas do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus de Ji-Paraná, da área específica de Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, acerca da experiência de realizar estágio supervisionado numa escola pública urbana, em contexto não-indígena e numa perspectiva intercultural.

O curso em questão está organizado segundo o princípio de Currículo Integrado a partir de Temas Referenciais articulados em Temas Contextuais semestrais obrigatórios (que equivalem aos componentes curriculares), com carga horária total correspondente a 4200 horas. Os seis primeiros semestres compreendem o Ciclo de Formação Básica (2500 horas), que habilita os/as professores/as a atuarem no ensino fundamental, seguido de mais quatro semestres que formam o Ciclo de Formação Específica (1700 horas), de acordo com uma ênfase escolhida pelo acadêmico/a, a saber: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural (UNIR, 2008).

O Estágio Supervisionado possui regulamento específico que, em seu art. 2º, o define como sendo um procedimento didático e pedagógico de reflexão e ação sobre a realidade da escola, as diversas maneiras de como se ensina e como se aprende em contextos indígenas e não-indígena, tendo em vista potencializar a formação dos/as licenciados/as para construção de uma escola autônoma, diferenciada, bilíngue e intercultural. A carga horária prevista é de 400 horas, sendo 200 horas no ciclo básico e 200 horas no ciclo específico do curso.

Segundo Melo (2014), a formação do professor indígena deve possibilitar o desenvolvimento de estratégias que possibilite a efetivação de um ensino e aprendizagem intercultural. O Estágio Supervisionado, se bem planejado e conduzido, pode contribuir de forma significativa nesse sentido.

Para Barreiro e Gebran (2006, p. 20), o Estágio Supervisionado tem potencial para “se constituir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”. Especificamente ao que se refere a formação de professores/as indígenas, acreditamos que o estágio deve proporcionar um espaço de vivência de situações concretas na escola e de reflexão sobre elas a partir da teoria adquirida no processo de formação; também deve contribuir para a maior compreensão do papel do/a professor/a e do/a aprendiz no processo de ensino/aprendizagem em contextos interculturais e bi/multilíngues, refletindo sobre as similitudes e dissimilitudes entre as escolas indígenas e não indígenas.

2 PERCURSO DA PESQUISA

O público alvo da pesquisa se constituiu de uma turma do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR - campus de Ji-Paraná, da área de Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, que cursou no primeiro semestre de 2015 o Tema Contextual Estágio Supervisionado III, que se constitui no primeiro estágio do ciclo específico do curso. Com carga horária total de 60 horas/aula, sendo 20 horas de atividades de planejamento, 30 horas de atividades de participação e regência no primeiro ano do ensino médio e 10 horas para produção e apresentação de relatório crítico descritivo.

A turma era composta por sete alunos, sendo todos do gênero masculino. A participação e a regência foram realizadas numa escola urbana do município de Ji-Paraná, com o intuito de proporcionar aos alunos uma oportunidade para refletir sobre a similitude e dissimilitude entre o contexto escolar indígena e não indígena, além de contribuir para a construção de conhecimentos relacionados a práxis pedagógica.

O planejamento foi realizado partindo de uma visão processual da prática, valorizando o planejamento e avaliação, considerando que “a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educativa” (ZABALA, 1998, p. 17). Na regência, os acadêmicos abordaram temas relacionados à Etnociência e a Etnomatemática, com o objetivo de apresentar aos alunos não indígenas o saber e o saber fazer de diferentes povos indígenas.

Os dados para a pesquisa foram coletados por meio da análise dos relatórios críticos descritivos produzidos pelos acadêmicos, organizados em três eixos temáticos (dificuldades e superações, similitudes e dissimilitudes entre o contexto escolar indígena e não indígena, contribuições do estágio para a formação do professor indígena) e analisados de forma qualitativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No eixo temático dificuldades e superações, os dados apontaram que a principal dificuldade enfrentada pelos acadêmicos foi a insegurança, conforme pode ser percebido na transcrição dos relatos de alguns acadêmicos no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Dificuldades e superações

<i>Durante a realização do estágio senti vergonha dos professores e dos alunos da classe, fiquei inseguro porque pensei que os alunos iriam me fazer perguntas.</i>
<i>Fiquei inseguro, tive dificuldade para acompanhar a troca de professores durante as aulas, porque a escola é muito grande, [...] mas com dedicação e com a ajuda da professora eu consegui.</i>
<i>Quando os professores falavam sobre o estágio supervisionado eu ficava nervoso, mas eu enfrentei esse medo e depois eu me senti melhor e o meu nervoso sumiu.</i>

Fonte: Banco de dados das autoras

A insegurança é inerente ao ser humano diante do novo e se justifica porque os acadêmicos não conheciam a realidade de uma escola urbana de grande porte. No entanto, não foi um empecilho, tendo em vista que todos os acadêmicos conseguiam concluir o estágio com êxito.

Com relação ao eixo temático similitudes e dissimilitudes entre o contexto escolar indígena e não indígena, os acadêmicos apontam como principal similitude o material didático e como principais dissimilitudes a estrutura física da escola e a disciplina dos alunos, como ilustra os relatos dos alunos contidos no quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Similitudes e dissimilitudes entre o contexto escolar indígena e não indígena

<i>A escola da cidade é diferente da escola da aldeia. A cobertura da minha escola é de palha de babaçu retirada da floresta, mas os livros usados na cidade são os mesmos que são mandados pra escola da aldeia.</i>
<i>Na escola indígena os alunos se interessam em estudar e aprender, respeitam seus professores, seus colegas da escola, conversam pouco e participam das atividades e dos trabalhos em sala. Na escola da cidade poucos alunos se interessam em estudar e aprender, a maioria não presta atenção na aula, os alunos não respeitam as regras da escola, nem a sua professora, nem os seus colegas e conversam muito na sala de aula</i>

Fonte: Banco de dados das autoras

Por ser o primeiro contato com uma escola urbana de grande porte, os acadêmicos não fizeram uma análise profunda das similitudes e dissimilaridades entre o contexto escolar indígena e não indígena, apontaram os aspectos que mais os impactaram. O que indica a necessidade de promover outras experiências dessa natureza para aprofundar a análise, envolvendo questões como a prática pedagógica dos professores, metodologias de ensino e o próprio currículo, entre outras coisas.

No tocante ao eixo temático contribuições do estágio para a formação do professor indígena, os alunos avaliam a experiência de forma positiva, reconhecendo o estágio como um importante espaço de formação, como pode ser observado nos relatos contidos no quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Contribuições do estágio para a formação do professor indígena

Conheci a realidade de uma escola urbana e observando os professores aprendi como devo trabalhar na escola da minha aldeia. [...] No geral, apesar das dificuldades, foi uma boa experiência, trouxe benefícios para mim e também para minha comunidade que poderá contar com um professor qualificado.

As experiências vivenciadas nesses dias foram importantes. [...] Este trabalho contribuiu para minha aprendizagem e minha formação profissional.

Fazendo o estágio eu refleti sobre muitas coisas, também me aprofundei em assuntos que eu não tinha conhecimento. Aprendi a fazer o relatório e tive a experiência de conhecer o funcionamento de uma escola da cidade.

Fonte: Banco de dados das autoras

Analisando os relatórios dos acadêmicos percebemos que as atividades do estágio foram pensadas numa perspectiva reflexiva e crítica, conforme proposto por Barreiro e Gebran (2006), porém identificamos que há uma certa dificuldade por parte dos acadêmicos em estabelecer uma relação entre teoria e prática nas suas reflexões, o que merece atenção especial nos Temas Contextuais subsequentes (Estágio Supervisionado IV e V).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os relatos dos acadêmicos percebe-se que os objetivos do estágio foram atingidos de forma satisfatória, pois possibilitou a vivência de situações concretas na escola e suscitou diversas reflexões. Por ter sido realizado numa perspectiva intercultural, a experiência foi exitosa não apenas para os acadêmicos, mas também para os alunos da escola que tiveram a oportunidade de conhecer e interagir com outras culturas, contribuindo assim para o cumprimento do papel social da Universidade.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GERBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GERBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MELLO, Janielle da Silva. **A formação de professores indígenas: estratégias para o ensino de ciências e biologia**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2014.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. **Projeto pedagógico do curso: licenciatura em educação básica intercultural**. Ji-Paraná (RO), 2008, 106 p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Tradução Ernani F, da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL

Daniela Tissuya Silva Tóda

José Lucas Pedreira Bueno

1 INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2004, por meio da Portaria nº 4.059, autorizou que os cursos de graduação reconhecidos pelo MEC ofertas em disciplinas integrantes do currículo na modalidade semipresencial, não excedendo, entretanto, a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. Na mesma portaria, o MEC define a modalidade semipresencial de ensino como:

[...] quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004, p. 34).

A partir de então, cursos superiores do Brasil passaram a ofertar parte da grade curricular na modalidade semipresencial, ficando a cargo de cada instituição optar pelo modelo pedagógico de semipresencial que lhe fosse mais adequado.

Essa modalidade exige do docente o domínio de novos conhecimentos, como das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), já que os recursos didáticos são disponibilizados aos discentes por meio delas, e de uma postura mediadora do conhecimento, pois o docente não estará geograficamente próximo dos discentes durante toda a disciplina.

Diante do exposto, este texto busca apresentar elementos de uma pesquisa que está em andamento do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - campus Porto Velho. A pesquisa tem como objetivo contribuir para o melhor entendimento sobre a formação do docente que atua na modalidade semipresencial de ensino no município de Porto Velho - Rondônia. Para tanto é necessário identificar os conhecimentos e competências que devem ser desenvolvidos por esse docente para atender as necessidades pedagógicas da modalidade em questão.

2 METODOLOGIA

O estudo está em fase inicial por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como base os seguintes autores: Belloni (2008), Hanna, Glowacki-Dudka e Conceição-Runlee (2000), Palloff e Pratt (2015), Kenski (2013), Schneider, Silva e Behar (2013), que contribuem acerca da temática, debatendo sobre os elementos da formação do docente da modalidade.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Conforme a definição do MEC (2004) a modalidade semipresencial está centrada na autoaprendizagem, sendo mediada por recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. Apesar dessa modalidade ofertar poucos encontros presenciais entre docente e discentes (e dependendo do projeto pedagógico da instituição o encontro presencial ocorre somente para fins avaliativos), o docente não perde sua importância no processo de ensino e aprendizagem, ao contrário, ele é fundamental para que a mediação da aprendizagem ocorra.

Ao pensar na formação do docente que atuará no semipresencial, podemos lançar mão do que é preconizado para a formação docente para a Educação a Distância (EAD), pois as duas modalidades possuem similaridades, como a disponibilização de recursos pedagógicos por meio das TIC, a distância temporal e geográfica entre docente e discentes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e a mediação da aprendizagem.

Belloni (2008) afirma que uma das questões centrais da EAD é o papel do professor, pois, ao trabalhar na EAD, passa a desempenhar múltiplos papéis, não tendo sido preparado para muitos deles. A autora realiza um comparativo da prática docente no ensino presencial e EAD da seguinte forma:

[...] as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EAD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e de conselho passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada através de diversos meios acessíveis (BELLONI, 2008, p. 80).

A respeito da produção de materiais, Schneider, Silva e Behar (2013) expõem que o docente na modalidade a distância é muito exigido, já que não cabem improvisações, pois seu trabalho necessita ser planejado e os materiais desenvolvidos para apoiá-lo. Além da produção e planejamento de materiais, os autores ponderam que é necessário que o docente conheça o seu grupo de alunos e seja capaz de desenvolver não apenas atividades pedagógicas, mas também de gestão.

No viés tecnológico, Palloff e Pratt (2015, p. 15) afirmam que:

O ensino e a aprendizagem por meio do uso da tecnologia exigem mais que o domínio de um software, embora esse continue a ser o foco do treinamento de professores. É necessária uma consciência do impacto que essa forma de aprendizagem tem sobre o próprio processo de aprendizagem.

Os autores ainda consideram que é necessária uma capacitação adequada dos docentes para a elaboração de cursos de alta qualidade, pois na falta dessa capacitação, é provável que o curso tenha interação mínima, não favoreça a aprendizagem colaborativa, e que o docente tente replicar na sala de aula virtual o que é realizado na aula presencial (PALLOFF; PRATT, 2015). Nesse aspecto, vale lembrar que o próprio MEC considera que o ensino semipresencial é centrado na autoaprendizagem, de forma que o discente não é o receptor do conteúdo ministrado pelo professor, mas sim o agente ativo da aprendizagem, portanto, para o sucesso dessa modalidade, o docente não pode simplesmente reproduzir as tradicionais aulas expositivas por meio da tecnologia.

Hanna, Glowacki-Dudka e Conceição-Runlee (2000) apresentam sugestões em seu livro sobre como ensinar em tempos de educação on-line e listam entre elas o fato do professor se conhecer, conhecer seus conceitos e conhecer a filosofia do ensino e aprendizagem. Nesse âmbito, podemos assumir que o ensino baseado nas TIC exige que o docente assuma uma postura mediadora e acredite na aprendizagem mediada para ampliar as chances de sucesso discente.

Em corroboração com o exposto acima e em vista de tantas funções que um ou vários docentes podem exercer para um mesmo curso ou disciplina em EAD, como por exemplo, professor conteudista, professor tutor, professor formador, Kenski (2013) defende que a formação do docente deve proporcionar a consciência e conhecimento da lógica, da finalidade, da importância, do processo pedagógico e da oferta de cursos a distância, para que o processo de ensino na EAD não fique segmentado e desarticulado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está em fase inicial e a base teórica está em desenvolvimento, de modo que aqui se apresentaram somente o objetivo da pesquisa e a questão norteadora. Os resultados iniciais apontam que o ensino na modalidade semipresencial ou em EAD demanda a formação docente específica para a atuação nessas modalidades para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido, pois quando falamos nessas duas modalidades de ensino, abordamos um processo que não está mais centrado no docente, mas sim no discente, e que, contudo, não se dispensa o papel do professor. Entretanto, é mister que esse docente esteja preparado para assumir o planejamento, execução e gestão do curso/disciplina e seja um mediador da aprendizagem.

Isto significa que não basta ofertar aos docentes uma capacitação técnica sobre como utilizar as ferramentas tecnológicas, mas também é necessário capacitá-lo para o desenvolvimento de materiais didáticos de qualidade, mediação da aprendizagem por meio das ferramentas disponíveis, promoção da aprendizagem colaborativa e interação com os participantes do curso ou disciplina.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

HANNA, Donald E.; GlowackiDudka, Michelle; Conceição-Runlee, Simone. 147 practical tips for teaching *online* groups: essentials of web-based education. Madison: Atwood, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. **Lições da sala de aula virtual**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Kátia Kellen Araújo de; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências dos atores da educação a distância: professor, tutor e aluno. In: BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

A PARCERIA DA PATRULHA ESCOLAR E GESTÃO EDUCADORA NA CONTRIBUIÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Casciana Negreiros Chaves Levino

Raika Fabíola Guzman

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço que necessita cada vez mais de atenção especial quanto aos variados problemas que ali podem ocorrer, pois a escola reúne crianças e jovens de classes variadas e com problemas diversos. Hengemühle (2011) trata dos fundamentos e hipóteses para o perfil de aluno: Aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer. Ressaltando que esses aprender é originário de preocupações e necessidades globais imperiosas para a formação de pessoas com capacidade para revitalizar a humanização da vida. Na busca desse perfil do aluno, vale destacar o objeto da presente pesquisa, qual seja, verificar de que forma o trabalho da Patrulha Escolar, equipe gestora e policiais podem contribuir no ambiente escolar, visando melhora no rendimento escolar dos alunos. Por essa razão tem-se como foco principal o trabalho desenvolvido pela Patrulha Escolar numa escola de ensino médio e fundamental, situada em região periférica, na zona leste da cidade de Porto Velho, e que possui um alto índice de violência. Foi utilizado como aporte teórico as ideias de FREIRE (2005), DEMO (2004), LÜCK (2010), LUCKESI (2011), SAVIANI (1991), VIEIRA (2002).

2 O QUE É PATRULHA ESCOLAR

A Patrulha Escolar é composta por membros da Polícia Militar e, desde janeiro de 2014 atua nas escolas de Porto Velho, em outras cidades, como o Paraná, desde 2005. São desenvolvidos projetos de prevenção à violência de modo geral, e em relação às drogas. Muitos dos projetos são de iniciativa dos próprios Policiais, como esporte, danças, música, pinturas. Laroczinski (2009, p.37): A Patrulha Escolar é alternativa que a Polícia Militar encontrou para assessorar as comunidades escolares na busca de soluções para os problemas de segurança encontrados nas escolas.

É importante desenvolver uma metodologia em que as escolas recebam os conteúdos, e a pedagogia escolar oferece uma liberdade de agir muito ampla. De acordo com a localidade da escola, os costumes dos alunos, há toda uma preocupação de conhecimento da região e espaço que a comunidade está localizada. A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente a família para integrarem-se numa comunidade

mais ampla.”, conforme afirma Vieira apud Canivez, 1991, p.33. É neste contexto que a Patrulha Escolar contribui muito com sua presença e ações educativas, pois é um número grande de alunos necessitando de disciplina e de aprender a conviver com o outro que não é da família, ter noção de respeito, de espaço, de convivência com o companheiro educadamente, trabalhando em grupo.

3 O ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE GESTORA FRENTE AO RENDIMENTO ESCOLAR

Uma Gestão Educacional de qualidade, empenhada no desenvolvimento cognitivo dos alunos, deve estar preocupada desde a estrutura física até a busca de estratégias inovadoras que favoreçam o rendimento escolar e conseqüentemente social de seus alunos. Deste modo, quando pensamos em gestão, pensa-se em equipe, em participação, em trabalho em grupo, enfim, uma organização administrativa que do diretor ao colaborador de serviços gerais estejam juntos contribuindo para o bem-estar dos alunos e de todo o corpo escolar. Segundo o princípio da democratização, a gestão escolar promove, na comunidade escolar, a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar, (LÜCK, 2010, p.16).

4 A PESQUISA

O estudo em questão foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, desenvolvida pelo método dedutivo, apoiada pela abordagem qualitativa de cunho exploratória descritiva para responder de que forma a parceria da Patrulha Escolar e gestão educadora contribui para o rendimento escolar dos alunos de uma escola localizada na cidade de Porto Velho-RO. A população envolvida na pesquisa foram: 12 professores, 02 supervisoras, 01 orientadora e 04 (quatro) membros da equipe que compõem a Patrulha Escolar que dão suporte à escola pesquisada.

Na coleta de dados tanto com os professores quanto com a equipe gestora foi possível identificar que há o envolvimento coletivo durante a realização dos trabalhos propostos pela Patrulha Escolar; controlando os alunos para que todos prestem atenção, solicitam redação de acordo com a palestra assistida. Após a chegada desta equipe, houve mudanças significativas na escola, não só em questões comportamentais, mas também em relação ao rendimento de aprendizado dos alunos. Assim como melhorou a questão da segurança no espaço escolar. Ressaltaram sua satisfação, pois os policiais na escola têm estimulado a reflexão dos alunos

quanto ao seu próprio comportamento; apesar de ainda terem problemas relacionados a furtos, brigas e drogas o trabalho continua sendo desenvolvido diversos trabalhos na busca de acabar com essas problemáticas, pois exigem um trabalho mais além da escola, começando pelos familiares e responsáveis, já que nem todos moram com os pais. As melhoras surgem de forma gradativa. Professores e gestores trabalham em conjunto. A direção tem uma liderança bem participativa, isso ajuda bastante no desempenho das atividades.

Durante a pesquisa, foi possível contar com o apoio dos 04 (quatro) policiais militares que trabalham na patrulha escolar, os quais não fizeram objeção em participar da coleta de dados. Ao questionar sobre a avaliação deles no que tange ao seu relacionamento com a escola, foi dito que o trabalho da Patrulha Escolar tem por objetivo desenvolver trabalhos voltados para a prevenção de drogas e crimes e que, portanto, a parceria com a escola sempre foi e continua sendo salutar e harmônica. Afirmam que as dificuldades encontradas para eficácia do projeto, está relacionada a falta de acompanhamento dos pais e familiares; os filhos muitos soltos; as meninas sem orientação adequada; a família “empurra” tudo para a escola. Mas que aos poucos os pais, vão aprendendo conceitos valiosos, que podem vir a contribuir na educação dos filhos, à medida que a comunidade, escola e patrulha escolar caminham em busca dos mesmos objetivos.

5 CONCLUSÃO

Após o término da pesquisa, verificou-se que o projeto Patrulha Escolar na escola é desenvolvido pela Polícia Militar, com parceria da equipe gestora, o qual, contribui de forma significativa para o bom andamento dos trabalhos pedagógicos, uma vez que, além da presença constante no ambiente educacional, a patrulha escolar desenvolve projetos culturais, como esporte, danças, música e pintura, no propósito de uma intervenção preventiva, ajudando o jovem a não se envolver no mundo das drogas e do crime, pois oferece alternativas de forma positiva na formação do cidadão. Diante do exposto, vale dizer que, embora ainda existam problemas não resolvidos, foi possível detectar que vários dos problemas antigos foram reduzidos em razão dos projetos realizados pela Patrulha Escolar em parceria com a equipe gestora, já se percebe na escola um bom aproveitamento no que se refere às notas avaliativas, menos faltas, menos idas à orientação, mais disciplina e respeito com os professores e os colegas.

REFERÊNCIAS

ALBERTANI, H. M. B. **Diferentes relações com as drogas: Abordagem com o adolescente.** IN: Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Secretaria Nacional Antidrogas (SENAD), Ministério da Educação. Brasília, 2008.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990. Plano Editora, 2004.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** 7ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAROCZINSKI, Adriane: Artigo **A relação entre espaço escolar e violência infanto-juvenil no contexto de ação o programa patrulha escolar em Ponta Grossa PR.** Ponta Grossa Paraná-www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=369- Acesso: 26/09/2015 <http://revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/viewFile/1168/882>.- Acesso: 26/09/2015.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ruth de Lima Dantas

Carmen Tereza Velanga

1 INTRODUÇÃO

Educandos com necessidades especiais muitas vezes não usufruem de maneira satisfatória da inclusão escolar que é ofertada nas escolas brasileiras. São muitas dificuldades para a efetuação, como a falta de condições físicas e, principalmente humana, em especial, à falta de preparo de professores em sua formação. Desta forma, o professor sente-se incapacitado para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

O estudo, em andamento, justifica-se pela falta de formação e informação de professores em frente à inclusão desses alunos em sala de aula de ensino “normal”. Para elaborar a pesquisa, a problemática se pautou na seguinte questão: De que forma a falta de formação do professor interfere na aprendizagem de alunos inclusos?

As hipóteses se pautam na necessidade de uma formação docente que aborde a problemática da inclusão vista em amplo aspecto, uma vez que, a partir do contato do estudante de graduação, com a efetuação de estágios inseridos em locais inclusivos, é maior a possibilidade de o profissional docente buscar aperfeiçoar sua própria formação continuada e em serviço.

2 METODOLOGIA

Para a contemplação do estudo está sendo a pesquisa de cunho bibliográfico, ou seja, o estudo teve como campo disponível a investigação bibliográfica, que segundo Severino (1941), utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os instrumentos técnicos são leitura analítica e fichamentos.

3 DISCUSSÕES E RESULTADOS

No Brasil, tanto a Constituição de 1988, assim como a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) destacam a importância em se promover a inclusão educacional de indivíduos com necessidades especiais. Este fato nos remete a uma realidade que não pode se deixar para trás: a formação do professor, que quase sempre encontra diversas dificuldades para repensar a prática pedagógica.

Quando se insere crianças com necessidades especiais em salas de ensino regular, observa-se por parte dos professores, dificuldades de lidar com a nova situação. O fato de os professores afirmarem que não foram preparados para lidarem com educandos com necessidades especiais, ou não fizeram esta opção durante sua graduação, já se constitui em barreira para a inclusão.

Um dos grandes obstáculos é essa ausência de conhecimento necessário para lidar com as limitações. Não basta uma legislação que respalde a inclusão educacional, é preciso intervir na capacitação desses profissionais, em sua qualificação, pois somente com preparação pode-se chegar ao tal objetivo.

Atualmente, as escolas públicas possuem espaços reservados para atender os educandos com NEE, as chamadas “salas de recurso” onde possuem cuidadores que fornecem um auxílio aos professores no processo de aprendizagem do aluno. Porém, muitas escolas (principalmente na rede estadual) ainda não possuem recursos suficientes tampouco cuidados, constituindo desta forma mais um obstáculo para a inclusão de alunos excepcionais.

A elaboração de políticas públicas para a inclusão, de acordo com Mazzotta (1994) foi efetivada apenas na década de 1970, quando o poder público apresentou uma resposta a essa questão. Portanto, para Castro (2006), a prática da educação inclusiva é recente nas escolas e, por isso as universidades tiveram pouco tempo para elaborar um currículo, com o objetivo de promover aos futuros docentes habilidades para trabalhar com esses alunos. O mesmo autor demonstra que essa falta de conhecimento gera no professor resistência ou rejeição, ao adentrar uma sala de aula, em relação à inclusão.

4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A falta de formação acadêmica suficiente na graduação, os professores recorrem ao bom-senso para integrar e incluir alunos com NEE em sala de aula. Mesmo com a suposta ausência de formação adequada que forneça um apoio ao professor e aluno, o professor passa a ter a responsabilidade em atender e ensinar os alunos com necessidades especiais, respeitando as diversidades da sala de aula.

Portanto, diante da problemática, os estudos bibliográficos são necessários para inserir o estudante da licenciatura na mesma, uma vez que se percebe, nos resultados preliminares da pesquisa, que há informação ainda incipiente na formação inicial e que há necessidade de dar prosseguimento aos estudos de cunho bibliográfico, buscando as legislações pertinentes e os

autores da área, a fim de minimizar os efeitos de uma formação que ainda não se volta para a diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.** 2ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL, **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de . **O professor e sua formação diante da educação inclusiva.** In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR - EDUCERE E III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLENCIA NAS ESCOLAS - CIAVE, 2008, Curitiba, PR. FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EDIÇÃO 2008. Curitiba, PR: Editora Champagnat, 2008.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar.** 1994. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial.** SP: Pioneira, 1982.

LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA OBRA “A SELVA” DE FERREIRA DE CASTRO EM HUMAITÁ-AM

Valmir Flores Pinto

Annanda Rayane Santos de Azevedo

Daniele Barbosa de Almeida

Natalí Sarmiento da Silva

Wellington de Lima dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A relação entre a literatura e a formação de professores transcende os limites rígidos do conhecimento e revela a forma como os saberes se inter-relacionam, se completam e se fundem. Os diálogos entre as ciências humanas e literatura vão da interlocução sobre temas até a fusão em alguns escritos literários. Neste sentido as categorias apresentadas na obra “A Selva” do escritor português José Maria Ferreira de Castro (1898-1974), permitem, não apenas, uma leitura do contexto social, político e econômico do Brasil amazônico, mas também um corte epistemológico para ampliar a leitura dos valores, costumes e formas de vida no início do século XX nos seringais do interior do Amazonas.

Durante anos a economia produzida pelo Ciclo da Borracha foi o carro chefe de grande parte da Amazônia brasileira. O escritor Ferreira de Castro viveu na região Sul do Amazonas, município de Humaitá, no Seringal Paraíso, onde desenvolveu diversas atividades mercantis. A partir desta experiência elabora sua obra “A Selva”, onde retrata uma realidade cruel da sociedade de então. Esta realidade, em parte, ainda persiste, na mesma região onde a obra foi inspirada. Neste sentido, se busca desenvolver um trabalho de resgate histórico, no ano que a obra completa 85anos (2015) de sua primeira publicação, e o despertar do interesse pelo conhecimento de tão importante produção bibliográfica e literária em Humaitá.

A obra “A Selva” é pouco conhecida pelos acadêmicos do ensino superior, mesmo entre os estudantes de Letras. Considerado um dos livros-monumento e de maior sucesso da nossa literatura moderna, “A Selva”, é uma notável epopeia sobre a vida dos seringueiros na selva amazônica durante os anos de declínio do ciclo da borracha.

Neste sentido, a obra do escritor e poeta português José Maria Ferreira de Castro é um referencial de análise não só histórico, mas também político e ideológico numa conjuntura social específica, do sul do Amazonas. Como literatura regional, mas também local, é decisiva na leitura da formação da identidade e reflete os momentos sociais, históricos e políticos de um

determinado período, assim como, serve de “lente” através da qual se pode analisar os desafios apresentados e suas possíveis causas. Os tempos atuais são outros, 85 anos se passaram, a obra continua sendo divulgada mundialmente. Em Portugal chega à sua 42ª edição.

2 METODOLOGIA

O objetivo desta atividade acadêmica é analisar o grau de conhecimento de 200 estudantes do ensino superior sobre o autor e a obra “A Selva”. A metodologia utilizada na coleta de dados foi o instrumental de questões dirigidas onde os entrevistados respondem apenas “sim” ou “não”, a partir de duas questões estruturadas em: a) Conhece o escritor Ferreira de Castro e sua obra “A Selva”? b) Já leu a obra “A Selva”?

Foram entrevistados 200 estudantes distribuídos entre os quatro cursos de licenciatura do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá. Deste total, 62 pertencem ao curso de Licenciatura em Letras; 43 ao curso de Licenciatura em Pedagogia; 49 de Engenharia Ambiental; 17 de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física; 10 de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química e 19 de Agronomia.

3 RESULTADOS

Os dados recolhidos entre os 200 estudantes entrevistados de seis cursos de graduação, entre os quais quatro cursos são de licenciatura, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, revelam-se preocupantes do ponto de vista da leitura e do conhecimento literário, para futuros professores, principalmente do ensino fundamental e médio.

Também o pouco conhecimento real da obra “A Selva” de Ferreira de Castro, a sua leitura, é, em parte, reflexo da situação dos anos anteriores de formação caracterizados por poucos incentivos, investimentos e importância na literatura local. Mesmo nos espaços públicos, como biblioteca municipal, constata-se pouco investimento. A obra “A Selva” não é difundida no meio estudantil humaitaense, inclusive no nível superior, com poucos exemplares nas bibliotecas e edições antigas.

Tabela 1: Conhece o Escritor Ferreira de Castro e a sua obra “A Selva”? Sim

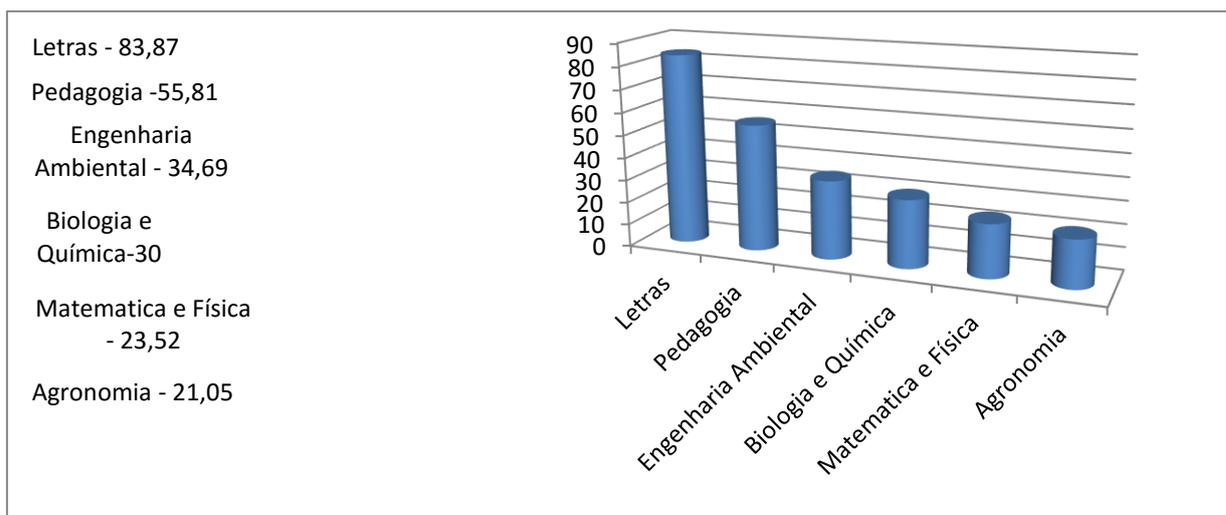
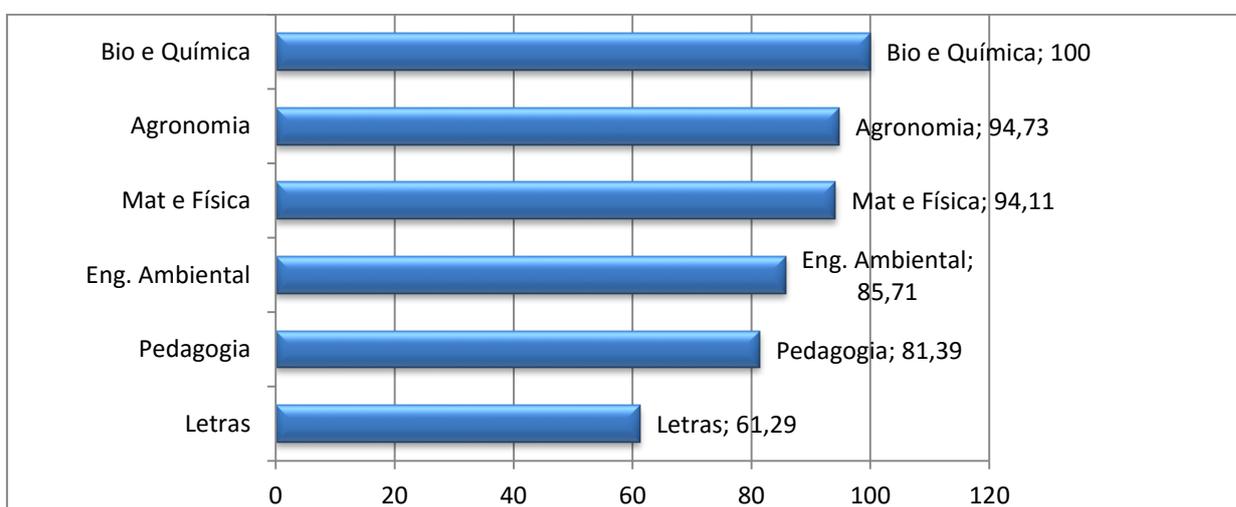


Tabela 2: Já leu a obra “A Selva”? Não



Constata-se que dos estudantes entrevistados em cursos de graduação em formação de professores, ingressam na área com pouca preparação e base na literatura em geral. Assim, a aproximação com a literatura regional e local ganha um interesse apenas como simples sobrevivência e cumprimento obrigatório de carga horária.

4 DISCUSSÃO

A relação entre literatura e a formação de professores pertence à essência do educar. Esta relação em alguns momentos confunde-se, pois muitas vezes a formação se dá na literatura e a literatura refrata os grandes debates desenvolvidos nas correntes formativas. Esta realidade, no entanto, a partir do estudo de caso analisado, tem muitas falhas no processo formativo dos futuros professores, por exemplo, o pouco conhecimento e a leitura.

Desta forma o círculo vicioso de distanciamento da literatura poderá continuar ou ser quebrado a depender da formação e das iniciativas de divulgação, socialização e popularização

da cultura literária. A aposta na formação e qualificação dos professores é um investimento que dará um retorno mais significativo pelo trabalho dos mesmos, denominado por Antonio Gramsci de “trabalho vivo” (GRAMSCI, 1989, p. 131). Pois, continua o filósofo e político Gramsci:

“Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta a bagagem acumulada” (GRAMSCI, 1989, p. 132).

Por fim, o desinteresse e pouco conhecimento da obra “A Selva” de Ferreira de Castro, após 85 anos de sua primeira edição, que teve como terreno e inspiração o Seringal Paraíso em Humaitá, Amazonas, é mais um “ingrediente” que complementa a receita da falta de políticas públicas no incentivo e valorização da literatura nas séries iniciais da educação.

5 CONCLUSÃO

Apesar de constatar um abismo, relativamente grande, entre o interesse pela leitura e pesquisa da literatura regional e local na formação dos futuros professores, o trabalho realizado, através das entrevistas, com os estudantes do ensino superior em Humaitá, Amazonas, a partir dos resultados publicados despertou maior interesse pela história e pela obra “A Selva” de Ferreira de Castro, uma vez que a mesma foi inspirada na região. Deste estudo, busca-se orientar e incentivar os responsáveis pela cultura local na criação de espaços culturais que valorizam a produção literária como, por exemplo, a criação de “espaços” de Ferreira de Castro no Seringal e na cidade de Humaitá. Consta-se que um dos maiores desafios, além dos ambientes físicos, está no despertar nos estudantes, principalmente nos futuros professores, a busca e valorização da literatura produzida na região.

REFERÊNCIAS

FERREIRA DE CASTRO. José Maria **A Selva**. Lisboa: Cavalo de Ferro, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986, 110p.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é literatura?** São Paulo: Ática, 1989, 220p.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS

Michely Clara Moret

Katyuscia Oshiro

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, e mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos e político-filosóficos, até formas de implementação das diretrizes estabelecidas a partir daquela declaração.

Entre os diversos temas pesquisados está o que envolve as opiniões de docentes e demais profissionais da comunidade escolar regular sobre o paradigma de inclusão e a sua participação neste tipo de projeto. Uma vez que professores apresentam funções essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, suas opiniões podem fornecer subsídios relevantes para a compreensão de como estão sendo desenvolvidos projetos dessa natureza.

É sabido que os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade pelo reconhecimento e aceitação das diferenças entre os educandos, sejam elas físicas, psicológicas, ideológicas, sócio-econômicas, religiosas etc.. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais da educação, em especial do professor de classes regulares (ou “comuns”), para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências, mas, também essas últimas.

Estudos recentes sobre a atuação do professor em classes inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, quais sejam: a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa (O’CONNOR e JENKINS, 1996); a adaptação ou (re)construção de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos para essa população; o estabelecimento de novas formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional (MANTOAN, 2001; PIRES e PIRES, 1998). Depende, além disso, de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular. Cabe lembrar que muitas dessas sugestões já estavam presentes na literatura educacional antes

mesmo do surgimento da orientação inclusiva, mas que, em alguns casos, foram (re)direcionadas a partir dos princípios de inclusão escolar.

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente com os alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. Nesse sentido, autores como Goffredo (1999) e Mantoan (2001) têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades significativas, e que não podem ser ignoradas, a começar pela falta de formação adequada dos professores das classes regulares para atenderem necessidades educativas especiais, além de infra-estrutura adequada e condições materiais e espaço-temporais para o trabalho pedagógico com educandos com deficiências e/ou comprometimentos cognitivos de origens neurofisiológicas.

A pesquisa teve como objetivo analisar a formação dos professores que trabalham com educação inclusiva na escola de tempo integral do município de Campo Grande – MS. A escola em que realizamos a pesquisa possui uma proposta pedagógica inovadora, com uma organização pedagógica diferenciada.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa que Santos Filhos (1997) ressalta que nessa modalidade a entre o pesquisador e o objeto pesquisado não é neutra, a linguagem deve estar próxima do real, e como tal, os valores, as crenças determinam o que deve considerar dos fatos. A pesquisa qualitativa se preocupa, portanto em compreender ou interpretar o fenômeno social, sem pretender descoberta de leis sociais.

Chizzotti (2010) afirma que a pesquisa qualitativa tem como alicerce a forma como apreende e legitimam os conhecimentos.

A pesquisa iniciou os estudos analisando os documentos que regem a Educação Especial e os documentos dirigem a escola de tempo integral do município de Campo Grande - MS, dentre eles estão: Lei de diretrizes e Bases 9294/96, a proposta da escola em tempo integral, Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da Escola de Tempo Integral.

Em seguida foi construído o perfil dos professores que trabalham com educação especial na escola de tempo integral. O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi entrevista que seguiu um roteiro semi estruturado.

A pesquisa foi realizada com 40 professores da escola, sendo: 20 professores pedagogos, 5 professores de artes, 6 professores de educação física, 2 professores de língua estrangeira, 5 coordenadores pedagógicos, 2 diretores escolares e 1 psicopedagoga.

3 RESULTADOS

Com intuito em compreender a formação dos professores sobre a educação inclusiva e como essa formação implica na prática pedagógica dos mesmos, que foram categorizados e segue as análises abaixo:

Quadro – 1 Na sua formação inicial você teve disciplinas que discutiam a Educação Inclusiva? Quais?

Sim	Não	Quais?
0%	100%	Professor 12: Não tive nenhuma disciplina na faculdade, não me lembro de nada sobre Educação Inclusiva

Fonte: próprio autor

Como aparece no quadro, todos os professores não tiveram espaço para aprofundar, discutir e refletir as questões da Educação Inclusiva na formação Inicial.

Quadro 2 - Você tem pós – graduação e ou Pós – graduação em Educação Especial?

Tem Pós – Graduação	A área da Educação Especial	Em outras áreas
100%	5%	95%

Fonte: próprio autor

Todos os professores investigados têm pelo menos uma pós – graduação, e apenas dois professores tem Pós – graduação em Educação Especial.

Quadro 3 - Você participou de algum seminário/ encontro que discute as questões da Educação Inclusiva?

Não	Sim	Em outras áreas
75%	25%	100%

Fonte: próprio autor

Todos os professores participaram de palestras, congressos, no entanto, apenas 10 professores discutiram, refletiram sobre a Educação Inclusiva.

4 CONCLUSÃO

A partir das análises que fizemos com base nos dados obtidos por meio das entrevistas podemos responder afirmativamente que as questões da Educação Especial ainda precisa ser discutida, é necessário pensar espaços para essa discussão e reflexão.

Os professores entrevistados foram formados depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9394/96) que estabeleceu, dentre outros princípios, a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e recomendou que a educação para "educando com necessidades especiais" viesse a ocorrer de modo preferencial, em rede regular de ensino, mesmo assim, na formação desses professores não houve espaço para essa discussão.

Nesse sentido, acreditamos que a Lei seja colocada em prática, sendo preciso repensar a formação inicial, criar formações continuadas que discutam essas questões e ainda organizar na escola em parceria com as universidades espaços de discussão e reflexão para os professores, de nada adiantará a execução da Lei sem antes realizar com os professores essa discussão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOFFREDO, V.L.F. S. Como formar professores para uma escola inclusiva? **In: BRASIL. Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

MANTOAN, M. T. E. . Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In: ARANTES, V. A. Inclusão Escolar pontos e contrapontos*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R.G. **Inclusão escolar**. *In: ARANTES, V. A. Inclusão Escolar pontos e contrapontos*. 2. ed. São Paulo: Summus. 2006.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos; Gamboa, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 4. Ed. São Paulo; Cortez, 1997

A FRAGMENTAÇÃO/INTEGRAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM UMA PERSPECTIVA DE CURRÍCULO INTEGRAL

Michelli Cristiane Rosa da Silva

Pâmela Franciele Quadras Periotto

Sabrina Andrade Máximo

Márcia Ângela Patrícia

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo apresenta uma breve abordagem sobre a formação de professores do Ensino Médio de uma escola pública municipal de Ariquemes - RO. O princípio norteador deste trabalho se teve ao enfoque teórico em Lima (2007), Gadotti (2009), Freire (1987), Padilha (2004) e outros, onde a pesquisa bibliográfica foi utilizada para dar sustentação aos dados levantados na pesquisa empírica. Foi necessário traçar um paralelo entre as dificuldades relatadas pelos professores, tanto em relação aos processos de aquisição de novas metodologias de ensino que acontecem por meio da formação continuada, quanto à estratificação e repetição do ensino segundo o ponto de vista deles. As experiências e os dados observados revelam a veracidade de fatos vivenciados ao longo da história da escola pública brasileira, contribuindo para o entendimento de diferentes concepções de ensino e a responsabilidade atribuída a cada envolvido no processo de formação desses alunos/docentes.

Por ser tratar da conclusão da educação básica, o Ensino Médio tem o intuito de consolidar todos os conhecimentos que foram transmitidos no decorrer do Ensino Fundamental, como também permitir a continuidade dos conhecimentos, seja em um curso de graduação superior, cursos técnicos e por fim, o Ensino Médio é tem a função de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, como diz o Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96:

Art. 35, quando este diz que “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (Brasil, 1996, art. 35, inciso II).

O professor deve buscar a qualidade constante em sua formação, não se tornando um mero transmissor de conhecimentos, segundo Freire (1987) temos de estar convencidos de que a visão do mundo (visão do povo) que se manifesta nas formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. A partir do exposto o

objetivo desse estudo foi abordar a fragmentação/integração na formação do professor em uma perspectiva de currículo integral de uma escola estadual de Ariquemes-RO.

2 METODOLOGIA

Para efetivar esse estudo fez-se pesquisa qualitativa, com abordagem bibliográfica e empírica. Para a primeira utilizou-se de livros, vídeos e artigos científicos que abordam a temática. Na sequência realizou-se uma pesquisa de campo, em uma escola Estadual do Ensino Médio na cidade de Ariquemes- RO, de funcionamento em tempo regular, aplicando uma entrevista com 03 (três) professores que atuam no ensino médio (matemática, química e inglês). Observou-se ainda as suas práticas, principalmente o método utilizado pelos mesmos, o interesse, e o comportamento dos alunos frente às atividades propiciadas pelos docentes. Em síntese a pesquisa de campo consistiu na aplicação da entrevista e a observação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender a complexidade do currículo e como ele acontece em uma perspectiva integral torna-se necessário para o alcance do que vem sendo tratado nas legislações educacionais, bem como as propostas teóricas que refletem a temática.

Currículo é conceito de sentido amplo, não unívoco, por residir na diversidade de relações de forças e de conceitos em função das noções que se adotam o que implica, por vezes, alguma imprecisão acerca da natureza e do âmbito do currículo (PACHECO, 2005, p. 34). Dessa forma a interpretação que emitimos é que o currículo deve ser ajustado de acordo com as mudanças da sociedade e, principalmente de acordo com as demandas apresentadas pelos sujeitos da escola. Oliveira dá a seguinte interpretação:

o cotidiano [...] aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (2003, p. 68-69).

Nessa assertiva, cumprimos também com o conceito de currículo integrado, quando possibilitamos além de explorar os saberes científicos, explorar todas as capacidades humanas e como isto está posto na prática social.

O papel da formação de professores é crucial nesse processo, Lima (2007, p. 157) corrobora:

Pensar em formação do professor implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe necessariamente uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional [...] A formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior, transformar sua realidade por meio da práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, ou melhor, que tenha o objetivo de auxiliar o aluno em seu processo como pessoa e como cidadão.

De acordo com as vozes dos sujeitos da pesquisa identificou-se que os professores julgam importante a formação continuada, entretanto, poderia ser na área de sua formação, mais direcionada, o que proporcionaria ter um conhecimento mais avançado sob os conhecimentos sob sua responsabilidade, onde teriam maior desempenho em seu conteúdo.

Outro fator identificado na entrevista foi o fato dos processos de formação continuada serem promovidos por profissionais pouco qualificados ou desatualizados sobre as práticas escolares, fazendo com que o professor desacredite dessa formação a qual são submetidos, em virtude desses palestrantes não conhecerem a realidade da escola e dos alunos. Também foi constatado que todos os professores possuem pós-graduação, mas alguns estão desmotivados e não pretendem se aprofundar nos estudos, pois pretendem mudar de profissão devido não só a desvalorização mas também pelo desinteresse dos alunos.

A partir das falas dos sujeitos, analisamos que é nítida a reprodução do ensino por disciplinas, não havendo a integração das mesmas, e menos ainda a integração curricular, conforme Prof. 1: “a sistematização do currículo ocorre na aula quando eu dou ênfase a um conteúdo que eles (alunos) vão utilizar mais, eu dou mais”. Em contraposição ao exposto, acreditamos que o currículo pensado integralmente conforme expõe Padilha (2004) significa associar o processo educacional a uma concepção de conhecimentos e de formação humana que garanta o acesso e a permanência do aluno na escola com qualidade sociocultural e socioambiental.

No tocante as observações realizadas em sala de aula, foi evidenciado a falta de interesse por um número significativo de alunos, porém a metodologia utilizada nas aulas nem sempre eram atrativas e dinâmicas, principalmente por se tratar de adolescentes.

4 CONCLUSÃO

O objetivo desse estudo consistiu em abordar a fragmentação/integração na formação do professor em uma perspectiva de currículo integral em uma escola pública Estadual de Ariquemes – RO, estabelecendo um comparativo entre estratégias e práticas educativas focadas na aprendizagem de todos a partir da compreensão de que o currículo em uma perspectiva integral deve possibilitar um ensino e aprendizagem diferente do que já traz o currículo normal, para isso devemos pensar num currículo que amplie as oportunidades de saberes e conhecimentos por parte de quem ensina e de quem aprende.

Por meio do estudo bibliográfico constatamos que a formação de professores deve primar por instrumentalizar o educador de forma que esse seja capaz de pensar sobre a sua prática de forma integral, no sentido de compreender os conhecimentos que estão sob sua responsabilidade e ainda compreendê-los e aplicá-los de modo que os educandos possam utilizá-los em sua vida social, ou seja, cabe ao educador dar vida aos conteúdos que são trabalhados nas disciplinas e ainda, fazer com que esses sejam compreendidos de forma interdisciplinar e transversal.

Conclui-se que uma formação de professores baseada em uma proposta de currículo integral é recurso que pode ser utilizado no ensino médio para um melhor desenvolvimento na perspectiva de aprendizado, sendo planejado e proposto pelos professores com uma nova abordagem dando ênfase aos processos cotidianos e reais da vida do educando, para isso devemos pensar num currículo que amplie essas oportunidades de saberes para poder fazer a diferença na vida desse estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: Inovações em processo**/ Moacir Gadotti. – São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.- (Educação Cidadã; 2004).

LIMA, Claudia Maria de. Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação à distância: reflexões sobre potencial de aprendizagem. In: GRANVILLE, Maria Antonia (org). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto, **Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

O GÊNERO E A SEXUALIDADE COMO ELEMENTO INSTIGANTE DA FORMAÇÃO DOCENTE

Lívia Catarina Matoso dos Santos Telles

1 INTRODUÇÃO

Conforme as colocações de Louro (1997), o gênero e a sexualidade são temáticas presentes no cotidiano da escola, contudo despertam inseguranças e medos que trazem a tona tabus e preconceitos existentes naquilo que a autora chama de identidade sexual do professor.

Buscando compreender os possíveis enlaces do gênero e da sexualidade com a docência, percebe-se que estes se perpassam no sentido dos papéis sociais do docente, sendo considerados como partes integrantes da práxis e da constituição do professor enquanto sujeito.

Como sujeito, o docente passa por um processo conflitante porque “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1998, p. 24). Neste sentido, as palavras de Freire revelam o professor como não só o sujeito que forma, mas que ao formar passa pela experiência de ser formado, de ser moldado ou até mesmo confrontado com o seu próprio eu.

E é nesse sentido que Freire (1998) diz que formar não é uma ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado, é antes, um processo em que, percebendo o professor como sendo também o ser formado, já é um ser com alma, paixões e pretensões.

Assim sendo, este ensaio almeja enfatizar como as experiências e aprendizados quanto ao gênero e a sexualidade do professor podem constituírem-se importantes fontes de formação para ele próprio (enquanto sujeito) e conseqüentemente se torne elemento instigante do processo de construção da identidade profissional deste professor.

2 METODOLOGIA

A metodologia se configurou na análise crítica da temática do gênero e sexualidade questionada a partir do levantamento bibliográfico que infere acerca da formação docente que almeja a emancipação do professor como sujeito que está inserido nesta temática e pode pensar e refletir sobre a tal, tendo o poder de modifica-la, seja na esfera pessoal, profissional ou social.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 1999, p. 81).

Assim, um trabalho com gênero e sexualidade pode ser pensado em primeiro lugar como uma disposição política por parte dos docentes pois implica, segundo Britzman (1999), em uma capacidade para a liberdade, perpassando os direitos civis. Já de acordo com Sampaio (1995), a sexualidade deve ser orientada de forma a preparar o indivíduo para a vida, porém para educar é preciso que o educador esteja preparado para tal tarefa.

Este preparo pode ser oferecido, segundo Zabala (1998) quando se trata os significados e tipologia dos conteúdos, explicando que são ampliados para além da questão do que ensinar, e encontram sentido na indagação sobre por que ensinar.

A formação docente em gênero e sexualidade pode ser estruturada de diferentes formas: através de grupos de discussão, debates, estudos individuais, que possam se tornar espaços de referência para professores/as e outros profissionais da educação diante das situações que ocorrem na escola, diariamente, relacionadas às questões de gênero e sexualidade.

Há autores como Costa e Ribeiro (2008) e Figueiró (2004) que têm mostrado a necessidade de se realizar estudos e pesquisas que deem subsídios para a implantação de grupos de discussão para os professores.

Por outro lado, ver-se que a escola se tornou palco onde a sexualidade se manifesta, independente se há ou não uma atividade planejada para isso ou mesmo se o professor está (ou sente-se) preparado para discuti-la.

Com todo o seu vigor, o gênero e a sexualidade podem se encontrar no limiar da indiferença, da negação e do preconceito, principalmente quando se foge da norma culturalmente estabelecida que tanto é pregada pelo tradicionalismo curricular que condiciona muitos professores.

Por isso é primordial o “Desenvolvimento pessoal do ser humano como um ser corporificado, sexuado, contribuindo na busca de uma cidadania para todos.” (MELO; POCIVI, 2002, p.38).

Busca-se, assim, reconstruir inicialmente concepções internas dos professores para que depois se espalhe para o coletivo, que desperte a consciência crítica, possibilitando aos professores escolherem caminhos sem medos, valorizando as diversas relações sociais.

4 CONCLUSÃO

Pode-se então vislumbrar um paralelo discursivo baseado nas concepções dos autores apresentados, que é necessário buscar a compreensão de que a formação docente em gênero e sexualidade não pode estar limitada a tópicos pontuais como controle da gravidez, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, uso de preservativo, entre outros, mas leve em consideração a formação do professor enquanto sujeito com identidade sexual, papel social e visões de mundo.

O processo de constituição social das identidades sexuais e profissionais do docente se dão no âmbito das instituições sociais, incluindo a escola. Neste contexto, é impossível negar a manifestação dessas identidades nos espaços escolares, é o que diz Louro (1999) quando comenta que é preciso melhorar a qualidade das relações humanas estabelecidas pois pode ser tanto uma grande educadora ou deseducadora sexual na escola.

E essa qualidade deve ser construída por um/a professor/a que, além de respeitar, aceitar e gostar de seu aluno e do seu trabalho pedagógico, gosta de si mesmo e se conhece, tenta superar seus limites, medos e tabus, é aberto a mudanças, à revisão dos resquícios de uma educação sexual repressora e busca permanentemente compreender a complexidade da sexualidade humana.

REFERÊNCIAS

- BRITZMAN, D. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- COSTA, A. P.; RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidade e relações de gênero: a formação docente em questão**. In: Congresso Internacional Fazendo Gênero, 8.ed. 2008, Florianópolis: 2008.
- FIGUEIRÓ, M.N.D. **O professor como educador sexual: interligando formação e atuação profissional**. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). Sexualidade e educação: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).
- LOURO, G.L. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira (Org.). O corpo educado – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MELO, S. M. M. de; POCOVI, R. M. de S. **Educação e sexualidade**. Florianópolis: UDESC, 2002. (Caderno Pedagógico, v.1).

ZABALA, Anthony. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

A CULTURA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria de Fátima dos Santos Mendonça

Eulina Maria Leite Nogueira

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma pesquisa de cunho qualitativo com o objetivo de fazer um estudo sobre a temática indígena na formação de professores nos diversos cursos de licenciatura do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade Federal do Amazonas, no município de Humaitá-AM.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi estudo da proposta curricular e observação direta. Esses instrumentos possibilitaram uma análise crítica do contexto em que se refere juntamente com seus desdobramentos. Segundo Lüdke e André (1986: 34), a vantagem dessa técnica em relação às demais “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Para a realização das análises utilizamos a teoria do materialismo histórico-dialético.

3 VRESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa instituição oferece quatro cursos de licenciatura que formam professores para atuar em todos os níveis da educação básica. Esses cursos foram implantados dentro do projeto de expansão das universidades federais com o intuito interiorizar o atendimento superior dentro do Estado do Amazonas.

4 CONCLUSÃO

Constatou-se claramente que existem poucas disciplinas que tratam desta temática, na maioria dos cursos não existe nenhuma disciplina específica e muitos discentes demonstraram pouco ou nenhum interesse por essa temática, muitos consideram irrelevante esse tema, apesar deste município conviver diretamente com muitos indígenas na sede do município. Isso aparece como um fator preocupante, uma vez que, esses futuros professores iram desempenhar suas atividades na educação básica e podem contribuir para o reforço do preconceito, o que tem gerado muitos conflitos na região.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. **Educação para diversidade e cidadania**. Aida Maria Monteiro (org.). MEC-SECAD-ANPED, 2007.

BRASIL. **LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 93.94/96**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. Manaus, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, direitos e Cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA: ANÁLISE DA OBRA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE

Leandro Fonseca
Luciana Fernandes
Mahamoud Baydoun
Márcia do Nascimento
Tácia Barreto
Juracy Machado Pacífico
Ana Maria Souza Lima

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos a seguir uma análise sobre o primeiro capítulo “Não há docência sem discência” do livro “Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa” (1996), do educador brasileiro Paulo Freire.

Freire exemplifica os atos de cozinhar ou velejar para chamar atenção à necessidade de uma reflexão crítica sobre o alinhamento entre Teoria e Prática. Pois embora os atos de cozinhar e velejar exijam alguns conhecimentos prévios, eles só se concretizam na prática. É através da prática que os saberes se confirmam, se modificam ou se ampliam. Por isso os saberes dispostos na obra são direcionados à prática educativa.

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido a partir da análise do capítulo 1, “Não há docência sem discência” do livro “Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa” de autoria de Paulo Freire, apresentado em seminário desenvolvido pela disciplina de Docência do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, MAPSI/UNIR.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na obra Freire (1996, p. 22), especificamente no capítulo 1, destaca que é preciso, sobretudo, que o educador, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora se convença de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ressalta que não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro. A postura do professor deve ser

democrática, deve reconhecer o valor pedagógico do diálogo e ter a compreensão dos conhecimentos como processo inacabado em permanente transformação.

É neste sentido que ensinar não é um processo unilateral no qual os professores enchem os alunos de conteúdos como se ele fosse um recipiente, ao que Paulo Freire chama de educação bancária que é aquele em que o professor apenas deposita os conteúdos nos alunos e exige que eles os guardem. Este método deforma tanto a criatividade do aluno quanto a do professor.

Paulo Freire afirma que só há validade no ensino em que o aluno é capaz de recriar o que aprendeu. O ensinar e aprender caminhando juntos, deflagra no aprendiz o que se chama de curiosidade epistemológica - aquela sustentada por um método de pesquisa - tornando-o mais crítico, autocrítico e criador. Quando a criatividade do aluno é estimulada pelo professor, as condições para aprendizagem são muito mais presentes.

No capítulo 1 Freire (1996, p. 13), aponta nove exigências necessárias ao ato de ensinar. Destacamos neste texto algumas delas. A primeira, seguida de mais oito, mas nem todas presentes neste resumo, destaca que “**Ensinar exige rigorosidade metódica**”, e destaca que uma das tarefas do professor é trabalhar com os estudantes a rigorosidade metódica com que eles devem se aproximar do objeto do conhecimento, criando possibilidades para uma aprendizagem crítica.

Para que ocorra o aprendizado crítico os alunos devem ter a consciência de que a experiência do raciocínio do professor não pode ser simplesmente a de transferir a eles o conteúdo. O professor tem como tarefa mais que ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo desafiando os alunos a duvidar e relacionar informações para enfim, raciocinar em busca de conclusões e serem capazes de dar sua própria interpretação ao que leu. Para tanto, o professor não deve ocupar o lugar de dono da verdade, mas sim demonstrar em sua fala que o conhecimento não é definitivo.

Ensinar, aprender e pesquisar lida com dois momentos do ciclo do conhecimento: um que se aprende e ensina o conhecimento já existente e aquele que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

“**Ensinar exige pesquisa**” é outra síntese de Freire. Propõe uma prática educativa transformadora, direcionada por uma ação criativa, provocativa, corajosa e voltada para a emancipação do sujeito. Nesse sentido defende que não existe prática docente sem pesquisa, ensinar exige pesquisa. Destacando que prática do ensino tem como escopo o conhecimento, e portanto uma constante indagação, e assim gera novas percepções, constatações, intervenções, que são aplicadas a prática educativa, anunciando a novidade. Tal postura não pode ser ingênua e aplicada ao senso comum, e sim de superação desse, com rigorosidade e visão crítica.

“Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Nesta máxima Freire informa que os professores devem ter uma prática sempre pautada pela ética e o respeito, respeito ao discente e seus conhecimentos prévios, considerando sua bagagem de vida de forma a proporcionar ao aluno, através dos seus saberes socialmente construídos na prática comunitária, um estímulo ao pensamento crítico, aproveitando ao máximo a experiência deles para discutir o conteúdo das disciplinas e ensinar com mais proximidade da realidade da vida desses sujeitos, debatendo as implicações políticas e ideológicas de cada tema relevante pra a vida desses alunos. Essa tarefa exige um diálogo entre aluno e professor e facilita a aprendizagem.

Paulo freire se dedica a refletir sobre a prática docente como um processo competente embarcado de consciência e metodologia. Enfatiza que ensinar não é tarefa simples tanto quanto também não é aprender. Tais aspectos são enfatizados no item **“Ensinar exige reflexão crítica sobre a práticas”**. É preciso que o professor entenda os dinamismos mais profundos de sua profissão e se conceba capaz de auxiliar ao aluno de transcender do conhecimento ingênuo ao conhecimento crítico e reflexivo. Pode-se alcançar o pensamento elevando por meio de algo indispensável segundo o autor, a curiosidade.

A curiosidade é percebida por Freire como mecanismo motriz do aprendizado e quando gerida pelo método e rigor das ciências pode nos favorecer a criticidade. Por fim, ressalta ainda a necessidade de que o ensinar e aprender sejam perpassados pelas emoções, não se pode negligenciar que tanto o aluno quanto o professor são pessoas, e para cada um deles o contexto, a história e o objeto de aprendizagem remonta a sentimentos e emoções que nem sempre são fáceis e agradáveis, todavia humanos, nos possibilitam acessar o saber em nós e o saber que queremos em nós.

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural – Somos também seres histórico e culturais, em que todos estes elementos se juntam na complexidade do desenvolvimento para formar nossa identidade, e essa identidade nos apresenta ao mundo. Quando o professor conhece, assume e compreende sua identidade, em um processo de respeito, torna-se capaz de valoriza o que ele é, bem como capaz de lidar com aquilo que seu aluno é. É bonito na pedagogia de Paulo Freire o movimento de autonomia acontecendo de dentro para fora e do professor para o aluno, talvez tenha sido esta sua intenção em construir a obra, horizontalizar educador e aluno, e aprofundar nossa humanidade que quanto mais clara daquilo que se é, mais tolerante e consciente de si e do outro se torna o processo de ensinar e aprender.

“Ensinar exige criticidade, estética e corporeificação das palavras pelo exemplo”. Neste tópico Freire, destaca que só há aprendizagem crítica a partir de uma curiosidade.

Curiosidade esta, caracterizada por uma inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, nos colocando impacientemente diante do mundo e nos defendendo de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade”, de um tempo altamente tecnologizado. Neste mesmo tópico, o autor não minimiza o conhecimento advindo do senso comum, diferenciando-o do conhecimento científico apenas ao que se refere à rigorosidade metodológica.

O processo de ensino e aprendizagem deve estar atrelado aos princípios ético e moral, persistindo às dificuldades encontradas neste processo, percorrendo aos caminhos da estética, no qual o educador deve, através de sua sensibilidade, se atentar para as reações corporais e faciais dos educandos, pois estas correspondem a respostas frente ao aprendizado, possibilitando alterações nas estratégias e instrumentos de ensino. Este caminho deve também, frizar a corporeificação das palavras pelo exemplo, ou seja, o educador, através de suas ações, concretiza e contextualiza as idéias que consolidam o aprendizado. Portanto, este aspecto torna-se extremamente relevante no constructo apresentado.

4 CONCLUSÃO

Os saberes narrados por Paulo Freire em sua obra ainda são atuais e tratam-se de um desafio para a educação. Como o próprio autor diz, estes saberes foram mais direcionados para educadores críticos, progressistas, mas não há impedimento de que educadores de outras ideologias os utilizem. Ao contrário, o contexto educacional contemporâneo urge práticas criativas para maximizar o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LITERATURA REGIONAL ACERCA DOS MITOS AMAZÔNICOS

Klivy Ferreira dos Reis
Aldair Oliveira de Andrade
Claudimar Paes de Almeida

1 INTRODUÇÃO

Não temos dúvidas que no Brasil há uma grande diversidade de manifestação cultural dos mais variados povos que contribuíram para a construção de uma identidade multicultural do país. Contundente a isso, tem-se presente um dos aspectos que contribui significativamente para esse processo, a cultura.

Entende-se por cultura como um conjunto na qual homens e mulheres através de suas práticas, constroem, transformam e manifestam os mais diversos aspectos que garantem e expressam suas formas e maneiras de ser e de viver. Ainda pode-se fomentar que ela está ligada a forma de viver dos seres humanos em determinados grupos sociais, seja em seu sentido mais amplo ou específico.

Assim, firma-se que é através da cultura que os indivíduos se diferenciam de outros seres, como por exemplo, os animais, e também, por meio dela há a expressão específica de determinado grupo e, por último, pode-se firmar que é através da cultura que os homens externam conhecimentos, crenças, valores, ideias e práticas, seja de um determinado grupo, povo ou época. Desta forma, o estudo sobre a cultura deve fazer parte da formação docente, pois por meio dela a Literatura Regional torna-se mais valorizada nas redes públicas de ensino e nas universidades.

É nesse processo multicultural, na qual é expressa pelos povos que foram herdados por seus antepassados, que se criou raízes que externam aquilo que o povo é, mostrando assim sua verdadeira identidade cultural. Tudo isso ocorre através dos aspectos que são apresentados por determinado grupo seja por meio da dança, música, hábitos, lendas e mitos. Nessa perspectiva, entende-se que isso ocorreu por dois processos, por meio da oralidade quando não existiam meios para tais registros ou por meio da escrita que em momento são conservados nos escritos literários.

Dentre esses aspectos ora apresentado, este trabalho norteará as reflexões acerca desse grande universo cultural na formação docente do ensino de Literatura Regional em questão, com enfoque nos saberes populares sobre os mitos amazônicos, pois é sabido que a Amazônia

em seu grande processo de colonização passou por várias transformações, culturais, sociais e políticas. Sabe-se também que nesse contexto colonizador ela, a Amazônia, fora vista como a terra que corria “leite e mel” e como o tão sonhado Eldorado, no entanto, com seus grandes encantos, que traziam as mais estranhas histórias que tornava esse terreno um ambiente de fatos fantasiosos, mas que eram relatos narrados e acreditados por aqueles que viviam naquele espaço.

Desta forma, através das narrativas orais ou escritas, esses fatos foram transmitidos por muito tempo de geração a geração, e que se tornam presentes até os dias atuais, sendo cultivado pelo povo, expressando suas verdades por meio das ações, práticas, crenças, superstições e costumes na qual identifica-se como mito.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é fruto de um projeto de pesquisa realizado na cidade de Humaitá, situada no Sul do Amazonas para verificar a importância dos saberes populares, mitos, para formação docente do ensino de Literatura Regional na educação. Com efeito, foi adotado uma abordagem qualitativa ao identificar as diversas narrativas de mitos do folclore amazônico relatados pelos moradores da Zona Urbana da cidade.

A pesquisa consistiu de etapas para sua realização: O estudo da Literatura Regional, auxiliarão na compreensão dos matizes das narrativas mitológicas da pesquisa de campo, como também em sua análise. A seleção dos participantes deu-se pela identificação nos institutos de pesquisa, na literatura sobre a cidade, e na secretaria de Ação Social do Município onde se realizou a pesquisa.

A terceira etapa consistiu da realização da pesquisa de campo, entrevistas com os participantes selecionados, entre os moradores da Zona Urbana da Cidade de Humaitá –AM. Esta será implementada com o uso de equipamentos de gravação de áudio e vídeo. A quarta etapa, consistiu, na edição, sistematização do material coletado em campo e na produção de vídeo documental das narrativas mitológicas identificadas na pesquisa de campo.

Na quinta etapa, será socializado, palestra e vídeo do material como instrumento de formação continuada para os docentes de Literatura Regional que estão em exercícios nas redes públicas de ensino e nas universidades sobre dos olhares dos mitos amazônicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte do trabalho serão apresentados os resultados e discussões obtidos durante a realização da pesquisa de campo ao que concerne as narrativas mitológicas como ferramenta de formação docente para o professor de Literatura Regional. Neste sentido, pudemos perceber que a cultura amazonense encontram-se parcialmente esquecida e as manifestações culturais de outras regiões em determinados momentos são mais influentes que a própria cultura local.

A cidade vive num contexto, em que nossas tradições culturais locais não estão sendo valorizadas e, isso precisa ser mudado. Com efeito, percebemos como nossa cultura é diversa e, vai além das fronteiras, como a história do boto rosa e a história do peixe piraíba que entrelaçam o mundo fantástico e maravilhoso com mundo real. Isso vai de encontro com que Gondim (1994), expõem em sua obra *A invenção da Amazônia*, que os acontecimentos fantasiosos que eram narrados são piamente acreditados pelos povos em seu tempo.

Os resultados também sinalizam que os mitos não são simplesmente contação de histórias fantasiosas ou lendárias, eles são também lembranças de histórias da vida humana e devem fazer parte da formação docente dos professores em exercícios nas redes públicas de ensino e nas universidades. Outra constatação importante, é que os mitos servem como instrumento de resgate da cultura regional que já fora esquecida. Assim, os mesmos buscam apresentar as histórias culturais dos povos, e vai além disso, aqui foram utilizados como forma de conhecimento do cotidiano dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como: dificuldades para seu meio de sobrevivência, relação com os vizinhos, questões sociais, crenças e outros.

Para tanto, as narrativas colhidas in lócus da pesquisa foram transformadas em palestras, vídeos e documentários que servirão de suporte teórico para a formação docente de professores de Literatura Regional e como material de apoio para formação continuada.

4 CONCLUSÃO

Considera-se que os mitos são elementos imprescindíveis para o fortalecimento da identidade cultural. Sabe-se que a cultural regional, em relação a cidade de Humaitá, encontra-se parcialmente esquecida, entretanto, usamos este trabalho como suporte principal para formação docente de professores de Literatura Regional acerca das narrativas mitológicas que por meio da educação também serão resgatadas.

Diante de todas as observações realizadas, compreendeu-se que os mitos amazônicos são elementos fortemente essenciais para a formação docente, através dele também passamos a entender e conhecer o processo cultural de nossa região. Por meio da contação de histórias dos mitos, conseguimos desmitificar a história da cobra grande que segundo os moradores encontra-

se debaixo da Igreja Nossa Senhora Imaculada Conceição esse mito, é comum na região e discutido em sala de aula.

Nessa contextualização, as lendas, os mitos são elementos que formam o rico patrimônio cultural e, também usamos os mitos para conhecermos as histórias reais da vida humana, ou seja, usamos a dualidade do mito, mundo fabuloso e mundo real.

Em linhas gerais, sabemos que os mitos fazem parte da construção da identidade cultural dos povos, pois os mesmo exercem a funcionalidade de tentar explicar a realidade. Em outras palavras os mitos, seriam responsáveis de revelar os questionamentos da raiz do mundo, o que é verdade e/ou inverdade.

Portanto, este trabalho buscou promover a formação de professor com base nos saberes populares, mitos, fazendo uso da cultura regional e proporcionando suporte teórico para professores que trabalham diretamente essa vertente no ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Antologia do folclore brasileiro**. – 9º ed. São Paulo: Global, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 7ª. Edição revisada. São Paulo: Moderna, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª edição. São Paulo. Ed. Ática, 2006.

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Ed. 2001.

LEMINSKI, Paulo. **Metamorfose. Uma viagem pelo imaginário grego**. São Paulo: Iluminuras, 1994.

SANTOS, Vanilde Gonçalves dos. CASSIMIRO, Hugo Leonardo. ALVES, Keila Cristina. **Como desenvolver participação social no grupo de jovens?** 1. ed. São Paulo: CCJ, 2007.

SOUZA, Márcio. **Breve história da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS

Aline Zorzi Schultheis

1 INTRODUÇÃO

Historicamente podemos afirmar que o surgimento das tecnologias sempre auxiliou a evolução da humanidade. O surgimento das novas tecnologias aconteceu a partir da revolução informacional. Computadores, tablets, celulares e outras tecnologias invadem a sociedade a cada dia. Os avanços tecnológicos causam transformações significativas na sociedade. A comunicação, a informação e outros aspectos se tornaram mais acessíveis a partir destas novas tecnologias.

Essas transformações ocasionadas pelas novas tecnologias geram novos espaços de conhecimento, surgindo a necessidade de que a escola contextualize seu ensino com esses espaços. Mas talvez afirmemos: as escolas estão cheias de novas tecnologias! Computadores, data show, internet, softwares, entre outros podem ser vistos com frequência no espaço escolar. Porém, o desafio é como serão utilizadas estas tecnologias. Desde a formação inicial deve-se refletir como as novas tecnologias podem ser inseridas no processo de ensino-aprendizagem.

Este resumo apresenta dados bibliográficos que demonstram como formar professores capazes de utilizarem as novas tecnologias de uma forma contextualizada e significativa na educação básica.

2 METODOLOGIA

A realização deste estudo se consolidou por meio de pesquisas bibliográficas embasadas em autores que se ocuparam em estudar o uso das tecnologias na educação. Buscou-se, também, investigar como formar professores para utilizarem as novas tecnologias como recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem.

3 RESULTADOS

A partir das pesquisas realizadas observa-se que a escola não pode mais negar os avanços tecnológicos, porém é preciso buscar formas de consolidar o seu uso de forma significativa. Pois segundo Dowbor, (2001, p. 15)

Não se trata de inundar as escolas e outras instituições de computadores, como que caídos de paraquedas. Numerosos estudos feitos em empresas mostram que a simples informatização leva apenas a que as mesmas bobagens sejam feitas com maior

rapidez, além do acúmulo de equipamento sofisticado utilizando como máquina de escrever. Trata-se de organizar a assimilação produtiva de um conjunto de instrumentos poderosos que só poderão funcionar efetivamente ao promovermos a mudança cultural, no sentido amplo, correspondente. (DOWBOR, 2001, p. 15)

A aquisição de novas tecnologias em si, não garante a melhora da educação ou adequação de tais artefatos ao processo de ensino-aprendizagem. Como nos mostra Dowbor (2001), é necessária uma mudança cultural. Para que isto ocorra, é necessário refletir como as novas tecnologias podem contribuir para uma educação que favoreça a construção do conhecimento, formando cidadãos críticos e capazes de transformarem a realidade em que estão inseridos.

Assim podemos entender que as novas tecnologias não se resumem em aparatos tecnológicos, mas sim no conhecimento de utilizá-los como recursos pedagógicos que potencializam a aprendizagem nas diversas modalidades de ensino. Porém, para que isso ocorra o professor precisa ser capacitado para isso. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, no Art. 2º, inciso VI, os cursos de licenciaturas deverão preparar os futuros professores para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”.

A formação inicial não deve apenas estabelecer técnicas e métodos, treinado assim para que as novas tecnologias possam ser utilizadas durante a prática pedagógica, antes é necessário levar os futuros professores a refletirem sobre a importância das novas tecnologias como recurso pedagógico e suas constantes transformações.

Não se trata de uma formação apenas na dimensão pedagógica nem de uma acumulação de teoria e técnicas. Trata-se de uma formação que articula a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica. (ALMEIDA, 2000, p. 111).

Tal reflexão sobre o uso das novas tecnologias devem estar presentes durante todo o curso de licenciatura. A formação inicial deve privilegiar a teoria e prática mediada pelo uso de tais recursos.

4 DISCUSSÃO

O objetivo da educação é o pleno desenvolvimento do aluno, prepará-lo para cidadania e o qualificar para o trabalho (BRASIL, Lei Nº 9394/96). A simples transferência de conhecimento, não irá alcançar este objetivo, mas antes a educação não pode se limitar ao espaço escolar, o ensino precisa estar contextualizado com a sociedade em que o aluno está inserido.

De acordo com Lévy (2002), as novas tecnologias estão totalmente inseridas na sociedade contemporânea. O autor enfatiza a importância de se utilizar as novas tecnologias na construção do conhecimento.

As tecnologias não trouxeram só oportunidades, mas também diversos desafios para educação. Dowbor (2001), considera alguns destes desafios e os impactos que estas novas ferramentas trouxeram para a educação. O autor analisa como as instituições de ensino e os educadores podem lidar com estes avanços tecnológicos e utilizá-los de forma significativa para a construção do conhecimento.

Os avanços tecnológicos não possuem por si só objetivos educacionais, embora alguns softwares já sejam criados com estas finalidades, a maioria precisa ser explorados, para as potencialidades didáticas, afirma Perrenoud (2000, p. 132). Em seu livro *Dez Novas Competências para Ensinar*, Perrenoud aponta como competência de número oito: “Utilizar novas tecnologias.” Neste capítulo o autor afirma que os professores precisam se concentrar na aprendizagem e não podem pensar em uma pedagogia e didática sem levar em conta a evolução dos recursos tecnológicos.

Brito e Purificação (2011) afirmam que os docentes precisam estabelecer reflexões sobre suas ações na sociedade tecnológica e as novas formas de aprender que as novas tecnologias podem proporcionar, pois se assim não fizermos poderemos acabar por transformar a escola em um lugar “obsoleto”. O grande desafio é articular o ensino e o uso das tecnologias, não deixando estes recursos pedagógicos apenas para aulas de informática, mas antes inseri-lo em todo o currículo dos cursos.

Maria Elizabeth de Almeida, no livro *Informática e formação de professores* (2000) trata do processo de formação de educadores para o uso de novas tecnologias, como por exemplo, o computador. Além de fazer uma análise crítica de experiências desenvolvidas sob diversas perspectivas, ela traça uma proposta para formação de professores segunda uma abordagem construtivista.

Kenski (2003), pesquisou como as tecnologias podem agregar-se ao processo de ensino. A autora define o que são tecnologias e como estas impactaram a educação. Em seu livro é colocado em pauta o papel do professor diante de tais transformações e enfatizado a importância da formação dos professores neste contexto.

5 CONCLUSÃO

Com base nos estudos realizados concluímos que a formação inicial nos cursos de licenciatura deve levar os futuros professores a refletirem em como poderão utilizar as novas tecnologias como instrumentos favoráveis à aprendizagem. Não se trata de um treinamento, mas antes de uma conscientização que as tecnologias são mutáveis e o educador deve constantemente buscar formas de utilizá-las significativamente. Os currículos dos cursos de licenciatura precisam prever a formação para o uso das tecnologias da comunicação e informação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MARIA ELIZABETH BIANCONCINI DE. **Informática e formação de professores**. PROINFO. BRASÍLIA, 2000.

BRASIL. **PARECER CNE/CP Nº 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf > Acesso em julho de 2015.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > . Acesso em novembro de 2015.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. Rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O Futuro do Pensamento na Era da Informação. São Paulo: Editora 34, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

Lerkiane Miranda de Moraes

Carmen Tereza Velanga

1 INTRODUÇÃO

Questões relacionadas à diversidade cultural estão cada vez mais presentes nas discussões tanto no meio acadêmico quanto no campo escolar. Isto se dá pelo fato de vivermos em uma sociedade formada por várias culturas, podendo ser considerado um país multicultural. Essas características são refletidas no campo escolar, pois é notável a presença de crianças oriundas de várias localidades, e cada uma carrega consigo as características particulares de suas respectivas culturas. Este fato modifica as relações dentro do contexto educacional, e a escola, bem como, seus professores precisam estar preparados para atender a esta demanda.

Entretanto, historicamente falando, a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens.

A reflexão sobre educação e diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro como diferente. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças têm sido respeitadas? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todo tipo de diferença dentro desse espaço? Nós, educadores e educadoras, não podemos ficar alheios/as a essas questões.

Nesse sentido, este trabalho objetiva discutir a possibilidade de articular um currículo intercultural na formação inicial de professores, numa perspectiva de humanização e emancipação que valorize e respeite as diferenças encontradas futuramente nas salas de aula e na maioria das vezes ausentes nos livros didáticos. Deste modo, discute a interculturalidade como componente na formação inicial de professores, tendo em vista que é aí o momento, não único, mas fundamental para que o professor possa refletir sobre a sua prática docente como forma de contribuir para um redimensionamento do seu fazer pedagógico em busca da humanização.

Diante disso, vários educadores, a exemplo de Canen (2001), Moreira e Macedo (2001), Fleuri (2000; 2003) e Candau (1998; 2000) defendem uma educação intercultural cuja proposta é contribuir para que haja mais interação e reconhecimento das diversas formas de saberes e

experiências de alunos/as, de modo a valorizar suas identidades apagadas ou negadas pela escola organizada segundo currículos monoculturais.

A perspectiva intercultural de educação visa a uma melhor comunicação entre os diferentes grupos sociais, busca a reciprocidade e a troca de conhecimentos entre eles e valoriza as potencialidades das pessoas, seja qual for o contexto social em que vivem, pois acredita que todas as culturas têm valor e podem contribuir para enriquecer o processo de construção de conhecimento.

Dentro desta perspectiva, o currículo como espaço de embate cultural deve ser concebido como um instrumento favorável às modificações sociais e, portanto, flexível a partir dessas transformações, predominando a priori o respeito e a valorização pelas diferenças culturais em busca de um processo emancipatório.

Este estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa faz parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento sobre a formação de professores e os saberes para a diversidade que está sendo desenvolvida com egressos do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas-UFAM campus de Humaitá. Objetivou-se com este estudo demonstrar a necessidade da implementação de um currículo intercultural na formação de professores, tendo em vista a realidade multicultural na qual os professores egressos destes cursos enfrentarão em suas práticas pedagógicas.

2 EM DEFESA DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cultura e educação são dois conceitos que estão intimamente interligados. Sabemos que o currículo escolar tem uma intencionalidade, carrega em si os ideais, valores, normas e visão de mundo de uma determinada cultura, ou seja, transmite a cultura, e na maioria das vezes a cultura implícita no currículo escolar a hegemônica, considera universal, e deste modo, a escola se torna excludente.

Candau (2008) em seus textos discute com muita ênfase a necessidade de se repensar as práticas escolares, bem como a formação de professores nos aspectos da cultura, tendo em vista que, não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa.

É neste contexto que autores defendem um currículo intercultural na formação de professores (CANDAU, 1998; MATO, 2009; FLEURI, 2000). Segundo Fleuri (2000), a perspectiva intercultural surgiu para ultrapassar a oposição entre monoculturalismo e multiculturalismo: valorizando o potencial educativo dos conflitos, ela emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Com relação às práticas educacionais,

propõe estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes, pois acredita que a interação entre culturas diferentes ajuda o indivíduo ou um grupo a modificarem o próprio horizonte de apreensão da realidade: possibilita-lhes compreender ou assumir pontos de vista diferentes de interpretação do real – o que resulta em crescimento.

É por esses motivos que defendemos neste trabalho a perspectiva intercultural de educação por acreditar que ela pode promover uma melhor comunicação entre os diferentes grupos sociais, por meio da reciprocidade e da troca mútua de conhecimentos. Isso porque entendo ser necessário – à escola – acolher as diferenças e considerar a pluralidade de culturas existentes em nossa sociedade: compreendê-las como produto histórico; e – a educadores/as – promover a equidade social, combater o silenciamento de identidades e a marginalização de certos grupos.

Na perspectiva de educação intercultural, a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as são fundamentais ao sucesso da proposta. Os autores que defendem a educação intercultural acreditam que, através de uma formação voltada à reflexão sobre o reconhecimento, à aceitação do outro, aos valores, à igualdade de direitos e à diversidade, professores/as perceberão a escola como espaço sociocultural, construído no cotidiano por alunos/as e professores/as, que transformam experiências em conhecimentos, diferenças em grandes possibilidades de crescimento pessoal e coletivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em acordo com a discussão apontada neste trabalho levando em consideração os autores citados, pode-se dizer que a formação de professores para a diversidade cultural ainda necessita de uma atenção no campo educacional. Deste modo, faz necessário que os currículos dos cursos de formação de professores trabalhem numa perspectiva intercultural, pois vivemos em uma sociedade multicultural, e que muitas das vezes, tende a querer preservar um currículo monocultural, como atualmente presenciemos tanto nos cursos superior como no currículo da educação básica.

A esse respeito Brasileiro, Colares e Colares (2012) argumentam que trabalhar o respeito e a valorização da diversidade e da diferença, concomitante com a denúncia e a busca de superação da desigualdade, representa compromisso com um projeto de vida e de sociedade. Um compromisso que é histórico uma vez que foi posto por estudiosos que nos antecederam e em cujas obras apontam a trama de relações sociais que produzem a desigualdade, ao mesmo tempo em que afirmam ou negam as diferenças em prol dos interesses conjunturais que se

vinculam aos grupos que são detentores do poder. Cabe sempre questionar: a diferença é pressuposto da igualdade? Que diferença? Que igualdade? Não podemos fazer o discurso da diferença como uma forma de impor uma outra diferença a qual os diferentes devam adequar-se. Qual a igualdade que se pode desejar de pessoas que vivem em situações concretas tão díspares?

Nessa perspectiva, gostaríamos de ressaltar que as questões relacionadas à formação de professores para a diversidade cultural, bem como de implementação de um currículo intercultural são muito abrangentes, e não se esgotam com a finalização deste trabalho, pelo contrário, o mesmo abre caminhos para novos estudos com relação a esta temática no contexto local. Nesse sentido, este texto é um começo de uma longa caminhada, apresentando alguns apontamentos para que continuemos a refletir sobre cultura e diversidade na formação e nas práticas escolares, especialmente no contexto do curso de pedagogia da UFAM que está sendo campo de investigação em nossa pesquisa de mestrado. A referida Universidade fica inserida em uma região marcada pela acentuada diversidade de culturas, ao mesmo tempo em que ainda são pouco conhecidas, respeitadas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilian Imbiriba Souza. **Cultura e diversidade: reflexões propositivas para a formação docente**. 2012 Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/TaniaSuelyAzevrdoBrasileiro_int_GT4.pdf. Acesso em: 10/01/2015.

CANAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 1., Águas de Lindóia. Anais II ... Águas de Lindóia, SP: Vozes, 1998. p. 178-188.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANAU, V.M.F. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, In: **Educação e Sociedade**, n.77, **CONTRIBUIÇÃO NO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS DA** PP.207-227, 2001.

FLEURI, Reinaldo M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais**. In: CANAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

DA UNIVERSALIZAÇÃO AOS PARÂMETROS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM

Rosimeri
da Silva Pereira

Valmir Flores Pinto

Antonia Raissa Passos Freitas

Camila Alves dos Santos

Simone Oliveira de Aguiar

1 INTRODUÇÃO

A complexidade do modelo federativo brasileiro atrelado as lacunas de regulamentação das normas de funcionamento da educação infantil vem comprometendo o atendimento integral destinados as crianças menores de 06 anos de idade em certas regiões do nosso país. O Plano Nacional de Educação (2014) traz em seu bojo a defesa pela universalização da Educação Infantil, por outro lado se pauta numa perspectiva polissêmica se partirmos do pressuposto de que tal categoria traz implícitas significações. Se o exame da meta sobre universalização da educação infantil de qualidade evidencia que diversos são os elementos para se precisar a garantia do direito universal destinado as crianças com idade entre 4 e 5 anos por outro lado o Referencial de Qualidade para a Educação Infantil (2006) se transforma numa fonte de pesquisa que nos garante avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis para uma educação infantil integral e de qualidade. Tendo em vista a complexidade do tema é fundamental questionar e assim identificar quais são os principais conceitos e definições que embasam as políticas públicas, os referenciais de qualidade educacional sem desconsiderar o movimento real de funcionamento das escolas, sua natureza, suas dimensões, produção, organização e seu modo de atendimento.

2 METODOLOGIA

A gênese desse estudo tem por base as discussões iniciadas numa atividade de Extensão vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos e Educação (NEPDHE), sediado na Universidade Federal do Amazonas – campus localizado em Humaitá – NEPDHE/UFAM. Tal atividade teve início no mês de abril de 2015 pautado no tema “Educação e Cidadania no Ensino Fundamental: um estudo a partir do novo PNE” sob coordenação dos professores Valmir Pinto Flores e Rosimeri da Silva Pereira, que contou com a participação de

diversos acadêmicos do curso de Pedagogia vinculados ao Instituto de Educação Agricultura e Ambiente.

O objetivo do trabalho extensionista foi possibilitar aos estudantes do ensino superior do IEAA/UFAM, juntamente com gestores e professores o reconhecimento do novo Plano Nacional de Educação (PNE), fruto do Projeto de Lei nº 8.035/2010, em análise no Congresso desde 2011, e aprovado em abril 2014.

Ao analisar o novo PNE/2014 em oficinas de estudos na Universidade, com o objetivo de discutir e propor soluções para os principais entraves ao alcance da meta 1 que se refere à expansão e ao aperfeiçoamento da Educação Infantil ganha destaque em nosso debate a questão da qualidade de atendimento dos serviços prestados pelas escolas públicas de educação infantil da nossa cidade.

Tendo por base os Referenciais de Qualidade para a educação infantil (2006) as ações do projeto, se pautou numa abordagem qualitativa, com o interesse de realizar um estudo visando reconhecer o modo de funcionamento de pelo menos 2 escolas públicas de educação básica localizadas na zona urbana da cidade de Humaitá – nesse sentido tal estudo de caso contou com a participação de dois professores, dois secretários escolares além da participação de dois gestores sendo cada um deles vinculados a duas escolas localizadas (A e B) em bairros diferentes ambas financiadas pelo poder público municipal. A coleta de dados, amplamente franqueada pela equipe gestora, se configurou pela realização de entrevistas e da observação e registro fotográfico de ambos os lócus investigados.

3 RESULTADO

Se de um lado o documento “Planejando a próxima década: Reconhecendo as 20 metas do PNE” (2014) reconhece a responsabilidade do governo municipal no tocante a sua manutenção da educação básica e em especial a educação infantil, por outro lado identifica que infelizmente ainda não há normas capazes de estabelecer definitivamente as responsabilidades de cada ente federativo – seja ele estadual, municipal ou federal.

As responsabilidades estão definidas, mas ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas. Isso faz com que existam lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. Tais lacunas são bastante visíveis no campo da educação básica em função da obrigatoriedade e da consequente necessidade de universalização. (MEC, 2014, p.8)

Nesse sentido, o PNE (2015) reafirma que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Desse modo nos adverte que atualmente vivemos um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. Destaca ainda sobre a possibilidade de se realizar um trabalho de alinhamento dos planos de educação para assim tentar garantir no próximo decênio um virtuoso marco no destino educacional do nosso País.

O espírito do PNE (2015) neste caso reside numa política de estado plural, complexa e dialética tendo em vista o rol de compromissos sobretudo aqueles ligados a eliminação das desigualdades educacionais consideradas históricas em nosso país. Observa-se que embora suas metas sejam orientadas para enfrentar as barreiras de acesso e a permanência do estudante na escola e sobretudo para a superação das desigualdades educacionais em território nacional no entanto ainda não se vislumbra a possibilidade de atendimento universal e de uma educação infantil com atendimento integral.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. (MEC- PNE, 2014, p. 10)

4 DISCUSSÃO

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem como bem declara a meta de número 7 do PNE (2014) traduz de certo modo um avanço na organização dos documentos oficiais. Se atualmente vivemos num momento fecundo de possibilidades com bases legais mais avançadas torna-se importante considerar nesta discussão a orientação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) que alias reconhece a importância da promoção da igualdade de oportunidades educacionais em todo o território nacional.

Se de um modo em geral o termo “parâmetro” se caracterizam por uma visão ampla e genérica, os PNQEI apontam dados específicos e precisos sobre como cada uma das escolas deve funcionar de norte a sul do país – afinal de contas não adianta universalizar sem atingir o mínimo de qualidade pretendida. Neste sentido nossa ação extensionista observa que boa parte das escolas de educação infantil da cidade funcionam em espaços alugados e adaptados para o trabalho de acolhida e de educação das crianças com faixa etária circunscrita aos 4 e 5 anos de

idade. A discussão que se realiza neste caso é que as crianças de 0 a 3 durante algum tempo ainda ficarão fora da escola e as que permanecerem serão atendidas em tempo parcial e em condições precárias como podemos observar nos dados da tabela a seguir:

Tabela 1 – Estrutura de atendimento - Dados quantitativos

Nome da escola	Total de matriculas	Faixa etária de atendimento	Total de professores	Pedagogo	Total de monitores	No de salas de aula	Média de crianças por sala de aula	Tempo de atendimento na escola/jornada
A	277	4 e 6 anos	8	1	0	8	até 28	Parcial
B	122	4 a 6 anos	6	1	0	6	até 25	Parcial

Tabela 2 – Condições de funcionamento das escolas - Dados qualitativos

Nome da escola	Instalações sanitárias adaptadas para uso infantil	Sala de prof.	Refeitório	Pátio	Espaço de leitura	Água tratada	Tanque de areia
A	não	inexistente	Não há	não	não	não	Inexistente
B	sim	inexistente	sim	sim	não	não	Inexistente

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a criança desenvolva sua capacidade de compreensão da realidade é necessário para além das relações sociais a existência de espaços amplos e da presença de brinquedos com atividades planejadas que facilitem o seu amplo desenvolvimento. (HORN, 2004). Nesse sentido para além da oferta de vagas, as escolas observadas apresentam salas de aula pequenas e superlotadas na maioria das vezes, com pátios pequenos ou inexistente. A questão é que se tais profissionais da educação se atentam para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, usufruírem da natureza, brincarem com areia, movimentarem-se em espaços amplos e ao ar livre, atividades que se tornam especialmente relevantes, como bem observam os PNQEI (2006), certamente terão dificuldades de efetivar determinadas ações já que a estrutura física, das escolas observadas, acabam por comprometer a realização de diversas atividades colocando em cheque o desenvolvimento integral das crianças atendidas. Nesse sentido observa-se que na política educacional, embora o país registre significativas ações de ampliação ao acesso escolar por outro lado a melhoria na qualidade dos serviços públicos prestados ainda enfrentam francos desafios sobretudo no que diz respeito universalização e a oferta de uma educação infantil integral e de qualidade.

REFERÊNCIAS

Dourado, L. F. at alli. (2014). O Sistema Nacional de Educação. *In: Publicações eletrônicas do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes>.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes>

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes>

HORN. M.G.S. **Sabores, Cores, Sons e Aromas**: A construção dos espaços na educação infantil. Porto Alegre. Atrmed. 2004.

**GT-4: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS,
INOVAÇÕES CURRICULARES E
TECNOLÓGICAS**

BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES A PARTIR DA SEMIÓTICA GREIMASIANA

Angélica Viriato Ortiz Alves

Clarides Henrich de Barba

Aparecida Luzia Alzira Zuin

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de estudos sobre semiótica greimasiana, realizados na disciplina Educação, Comunicação e Mediação do Programa de Pós-Graduação Strito Sensu em Educação, Mestrado em Educação. Tem o objetivo de apresentar uma breve análise do discurso da narrativa do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares - PNFCE, criado com o objetivo de promover ações de fortalecimento dos Conselhos Escolares como instância de fomento da gestão democrática e qualidade da educação pública integral. Partiu-se da premissa de que as intencionalidades ideológicas do legislador (Estado) estão presente na narrativa dos documentos oficiais na forma de manipulação, categoria da semiótica greimasiana, que se caracteriza pelo fazer persuasivo apoiado em modalidades de poder e saber. Os resultados evidenciam que o texto fala por si; os documentos que norteiam as políticas públicas educacionais possuem a intencionalidade do discurso do Estado para o convencimento da adesão à política.

2 METODOLOGIA

Foi realizada pesquisa bibliográfica com base em Barros (2004 e 2001), Fiorin (1995, 2000) e Morato (2008) para realizar a análise do conteúdo na perspectiva da semiótica greimasiana, com um recorte na fase da manipulação presente no nível narrativo do percurso gerativo de sentido. O corpus da análise foi o **Caderno 1 – Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania** (BRASIL, 2004), o qual aborda conceitos básicos da política do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao buscar os sentidos do texto, a semiótica greimasiana examina os mecanismos e procedimentos do seu plano de conteúdo dentro de um percurso gerativo de sentido, e analisa o texto dos elementos mais simples aos mais complexos. Este percurso gerativo de sentido organiza-se em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. O texto do caderno foi analisado no nível fundamental e narrativo.

No nível fundamental compreende-se o significado mínimo do texto aplicando o quadrado semiótico e buscando na imanência do texto suas oposições semânticas (relações dos signos com os objetos) mínimas, revelando com afirmações/negações. Essas oposições semânticas transformam-se em valores positivos e/ou negativos, com traços de euforia ou disforia (FIORIN, 1995). Neste nível encontramos no texto analisado a categoria semântica de base – democracia vs ditadura – oposições semânticas que se configuram em uma relação de contradição de valores positivos da democracia em oposição aos valores negativos da ditadura, fazendo referência à gestão democrática versus gestão centralizadora, participação (valor positivo) versus não participação (valor negativo). O texto segue seu percurso de um estado de tensão disfórico - período da ditadura/sociedade capitalista - e segue para um estado eufórico - democracia representativa/participativa - em que o cidadão aparece como sujeito de capacidade com poderes para efetuar mudanças.

Ao conceber os Conselhos Escolares “[...] como um apoio e impulso na democratização da educação e da gestão da escola” (BRASIL, 2004, p.29) reforça traços de uma composição semântica eufórica e indica um valor positivo de que “essa prática da democracia participativa é passo importante no processo histórico de construção de um Brasil mais justo” (p. 31).

O **nível narrativo** se organiza do ponto de vista de um sujeito desvelando os valores desejáveis e indesejáveis presentes, por meio da estrutura sequenciada composta pelas fases de manipulação, competência, performance e sanção. Na fase da manipulação há no texto a transmissão de um querer ou de um dever que aparece como um pedido, uma súplica ou uma ordem; articula-se na narrativa um fazer persuasivo que se apoia em modalidades de poder e saber (FIORIN, 1995). Já na fase da competência o sujeito atribui ao outro um saber e um poder fazer. Na terceira fase, a performance, uma transformação. O sujeito do fazer executa sua ação, ocorrendo à transformação, mudança de um estado a outro. Na última fase a sanção o sujeito recebe uma recompensa (sanção positiva) ou uma punição (sanção negativa) pela realização da ação. Como o foco do corpus desta análise está na fase da manipulação, a esta será dada ênfase.

Fiorin (2000) esclarece sobre os quatro tipos de manipulação: a tentação, quando o manipulador/destinador propõe ao destinatário/manipulado uma recompensa por sua ação; a intimidação que ocorre por meio de ameaças do manipulador/destinador; a sedução em que há por parte do manipulador/destinador a manifestação de enaltecimento e elogios ao destinatário/manipulado de forma a convencê-lo de que a recusa à ação seria a recusa de suas próprias qualidades; e a provocação na qual há por parte do manipulador/destinador um juízo negativo a respeito da competência do destinatário/manipulado.

Barros (2004, p.191) apresenta a fase da manipulação como o percurso em que o sujeito manipulador/destinador “propõe um contrato a um destinatário e procura persuadi-lo, com diferentes estratégias, a aceitar o contrato e a fazer, o que ele, destinador, quer que o outro faça. O destinatário, por sua vez, interpreta a persuasão, nele acredita ou não e aceita ou não o acordo proposto”.

Ao analisar o discurso presente no **Caderno 1 – Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania**, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares - PNFCE, a partir da semiótica de Greimas, com um recorte na fase da manipulação no nível narrativo do percurso gerativo de sentido, verificou-se que o sentido do texto possui: intensivamente o recurso da manipulação; procedimentos linguístico-discursivos e relações sócio-históricas, pautadas na ideologia liberal que fundamenta as políticas públicas de gestão da educação no Brasil.

Destacam-se os elementos da sedução (modalidade do saber) e tentação (modalidade de poder); e a forma de intimidação, a qual apoia seu fazer persuasivo na modalidade do poder para levar o destinatário ao dever-fazer (BARROS, 2001). Essas características apresentam-se na imanência do texto reforçando o dever-fazer atrelado as responsabilidades dos conselheiros escolares, às atribuições dos Conselhos Escolares e ao seu funcionamento. A intimidação do dever-fazer está em relação ao exercício das funções para se chegar à educação e qualidade social.

A intimidação está revelada na composição e escolha dos membros do Conselho Escolar e atribuições: “a seleção dos integrantes dos Conselhos deve observar as diretrizes do sistema de ensino [...] Cada Conselho Escolar deve chamar a si a discussão de suas atribuições prioritárias, em conformidade com as normas do seu sistema de ensino e da legislação em vigor” (BRASIL, 2004, p. 47). Também fica claro o dever-fazer em relação às reuniões do Conselho.

O discurso narrativo presente no texto intimida o destinador a uma escolha forçada pelas diretrizes do PNFCE, a fim de se beneficiar dos resultados anunciados nas formas de sedução/tentação.

4 CONSIDERAÇÕES

Ao realizar uma breve análise do **Caderno 1 – Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania** constatou-se que as intencionalidades presentes no discurso narrativo do texto que busca persuadir/convencer/seduzir o destinatário a valorizar essa política pública, apresentando-lhe vantagens e valores. Por meio da análise da semiótica discursiva verificou-se o desvelamento das significações do texto, seus sentidos ao representar o discurso de uma política pública educacional em pleno desenvolvimento Brasil.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Pessoa Luz de. **Estudos do discurso**. In: FIORIN, José Luiz. Introdução à linguística II: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. – São Paulo: Humanitas/ LLCH/ USP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Elaboração Ignez Pinto Navarro [et al.] Brasília: MEC, SEB, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Noção de texto na semiótica**. Organon, v. 9, n. 23,1995. ISSN eletrônico: 2238-8915. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370/18060>>. Acesso em: 27 de maio de 2015.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2000. Disponível em:< <http://pt.scribd.com/doc/105731700/ELEMENTOS-DE-ANALISE-DO-DISCURSO-Jose-Luiz-Fiorin>. Acesso em: 27 de maio de 2015.

A EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS OFERECIDOS PELO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA NA MODALIDADE EAD

Adonias Soares da Silva Júnior
Wilmo Ernesto Francisco Junior

1 INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um dos temas mais discutidos no contexto educacional e requer a adoção de políticas públicas e educacionais para resolver ou esclarecer esse problema. Nesse sentido, o presente projeto visa apresentar quais seriam as melhores práticas pedagógicas para solucionar a evasão dos alunos matriculados nos Cursos Técnicos oferecidos na modalidade à distância, do Instituto Federal de Rondônia no campus Porto Velho zona norte, município de Porto Velho – RO e propor estratégias junto com a comunidade acadêmica e sociedade para minimização desse indicador.

Percebe-se que o processo educacional brasileiro é efetivo, no sentido de inserir os indivíduos na escola, todavia, o acesso por si não garante a permanência do aluno, a qualidade da formação e nem de êxito do término de seus estudos. Uma problemática que merece atenção é a evasão escolar, fenômeno crescente na realidade das instituições educacionais públicas do país e as razões para esta incidência estão presentes em vários aspectos sociais e institucionais.

Portanto, este texto busca apresentar elementos de uma pesquisa que está em andamento do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - campus Porto Velho. A pesquisa tem como objetivo apresentar quais seriam as melhores práticas pedagógicas ou as mais adequadas para resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da evasão escolar no ensino técnico oferecido na modalidade EAD, de maneira a garantir o direito à Educação, conforme previsto na Constituição Federal brasileira.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a da pesquisa-ação. Inicialmente a pesquisa será desenvolvida em dois momentos: o primeiro corresponde ao levantamento de todos os dados que permitam construir a caracterização fundamentada da situação da evasão dos cursos técnicos oferecidos na modalidade EAD objeto da pesquisa e; no segundo, com base na teorização produzida a partir dos dados levantados e do referencial teórico estudado, desenvolveremos ações transformadoras voltadas ao enfrentamento da evasão visando à diminuição de seus índices e o ambiente investigado.

Thiollent (1985, p. 16) lembra que a pesquisa-ação, como “estratégia metodológica da pesquisa social”, compreende a interação entre o investigador e os participantes da pesquisa, da qual resulta a identificação das principais necessidades da realidade investigada, assim como o estabelecimento de prioridades na resolução dos problemas, “sob a forma de ação concreta”, na intenção de resolver problemas identificados. Neste sentido, o objeto de estudo diz respeito à realidade social e não apenas às pessoas, buscando “[...] aumentar o nível de conhecimento dos pesquisadores” e o e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados”. (Grifo do autor).

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

A Educação é conceituada em nosso ordenamento jurídico, não só como um direito, mas como dever: direito do cidadão – dever do Estado. Do direito originam-se as prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Por outro lado, do dever decorrem as obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito como o Estado e seus representantes, quanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações.

Os países democráticos, em sua grande maioria, garantem, por meio de suas legislações constituídas, o direito ao acesso e permanência na escola a todos os cidadãos, indistintamente. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é fundamental para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para inserção qualificada no mercado profissional.

Nesse sentido, o Art. 205 de nossa Constituição Federal é claro quando preconiza: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Com base nesta afirmação, originaram-se outros preceitos visando à efetivação deste direito à educação já efetivado por meio do artigo 6º do mesmo diploma, como o primeiro direito social. Esta conquista alcança desde os princípios e regras da administração pública até as diretrizes que norteiam os currículos da educação escolar nacional.

Além desta garantia de acesso à escola, faz-se necessária atenção especial para a permanência desses alunos na escola, segundo Cury (2002), não basta o acesso à escola, é preciso entrar e permanecer. A permanência se garante com critérios extrínsecos e intrínsecos ao ato pedagógico próprio do ensino/aprendizagem. Cabe ao Estado, por meio de políticas

públicas e ferramentas pedagógicas eficazes, a garantia da permanência na escola e conclusão com êxito da formação educacional iniciada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está em fase inicial e a base teórica está em desenvolvimento, de modo que aqui se apresentaram somente o objetivo da pesquisa e a questão norteadora. Os resultados iniciais apontam que a evasão discente no ensino técnico está presente em diversas instituições públicas de ensino com índices elevados. Com base nas informações constantes no último resumo técnico apresentado pelo INEP, as Instituições de ensino públicas necessitam de um rápido plano de ação visando o aumento significativo no número de concluintes para que consiga alcançar a meta proposta pelo Ministério da educação, no plano nacional de educação pública.

Nessa direção, fazem-se necessárias pesquisas que identifiquem as razões da evasão e apresentem soluções por meio de práticas pedagógicas efetivas, para que a ação na redução do número de alunos evadidos tenha sucesso, pois não se deve apenas tratar a evasão escolar, mas verificar o contexto em que o aluno evadido está envolvido para que assim seja possível uma compreensão mais clara e abrangente desta problemática que atinge a educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso. Senado. **Constituição da República Federativa de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. 2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: jul. 2015.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à Educação**: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

O JOGO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO PROGRAMA PIBID

Elisandra Reis da Silva
Francisca Chagas da Silva Barroso
Neila Gonçalves Vinente

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o relato de uma experiência com crianças que frequentam o programa PIBID do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM. O relato traz informações sobre as experiências no desenvolvimento de jogos para o desenvolvimento de conteúdos de língua portuguesa e matemática em uma escola pública, no município de Humaitá.

As experiências com jogos têm mostrado que é possível desenvolver os conhecimentos das crianças principalmente porque eles podem estimular a criatividade e o pensamento. A aplicação de jogos na aprendizagem das crianças tem sido uma metodologia bastante utilizada, no entanto, é preciso ter compreensão de que o jogo por si só não traz nenhuma contribuição se não estiver pautado em atitudes que são essenciais no seu desenvolvimento e aplicação, qual seja, conhecimento, planejamento e organização. Nesse sentido, conhecer a importância do brincar e do jogo para o desenvolvimento das crianças é o primeiro passo para se utilizar desse instrumento metodológico.

Segundo Winnicott (1975, p.59-93) o brincar define-se como uma área intermediária de experimentação para qual contribuem a realidade interna e externa. Fazendo assim, com que a criança interaja com o meio social em que está inserida, tanto no seu contexto social como também o ambiente em que a mesma está inserida. Sendo assim, o brincar considera-se fonte de crescimento, saúde e conduz aos relacionamentos grupais, proporcionando o crescimento no ser quanto indivíduo. Através do ato do brincar a criança desenvolve diversas potencialidades e constrói diversos conhecimentos. De acordo com Silva (1989, p. 14):

[...] Podemos identificar a memória no brincar em dois momentos: primeiro, nas brincadeiras tradicionais, momento em que a criança se insere na memória coletiva; segunda, na história de vida da própria criança, que recorre às suas experiências no momento de brincar [...]

Assim, ao brincar as brincadeiras tradicionais, a criança está entrando em contato com o coletivo, além disso, essas brincadeiras remetem histórias vividas pelos seus antepassados. Já

na história de vida da criança, a mesma além de recorrer as suas experiências, constrói valores no momento da brincadeira.

De acordo com Silva (1989), a relação da criança com os brinquedos conta com participação direta do adulto não só como aquele que dá o brinquedo, mas também como criador, fabricante e mesmo como participante de jogos e brincadeiras. Pois, ao oferecer a criança um brinquedo, você dá automaticamente a possibilidade da mesma se relacionar com o outro, conhecendo a sua origem e despertando a imaginação contribuindo, assim, para sua formação perante a sociedade e fazendo com que a mesma adquira conhecimentos.

Ainda, de acordo com a autora, quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao risco, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria. Com isso, ao brincar, a criança estabelece uma relação entre o lúdico e o conhecimento e nesse sentido, pode-se afirmar que o trabalho proposto pelo professor será trabalhado de forma dinâmica, criativa e lúdica.

O jogo pode ser considerado um instrumento de ensino-aprendizagem, pois o mesmo possibilita o acesso a diversos tipos de conhecimentos e habilidades. De acordo com Smole (2007, p. 12):

[...] O jogo pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica envolve desafios, surpresas, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e um certo esforço na busca por sua solução [...]

Sendo assim, o jogo utilizado de maneira correta pelo professor, traz consigo inúmeras vantagens ao educando, seja no aspecto pessoal, social e intelectual. Utilizar o jogo na educação significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação ativa e motivadora. Friedman (2006, p. 45-6), enfatiza a postura do educador mediante o jogo é importante a fim de alcançar seus objetivos lúdicos, tais como:

Primeira: propor regras, em vez de impô-las; dessa forma, a criança terá possibilidade de participar de sua elaboração. Segunda: possibilitar a troca a troca de ideias para chegar a um acordo sobre as regras. Terceira: incentivar a responsabilidade de cada criança para fazer cumprir a regras e motivar o desenvolvimento da iniciativa, agilidade e confiança em dizer o que sente e pensa. Quarta: permitir o julgamento de qual regra deverá ser aplicada a cada situação como forma de promover o desenvolvimento da inteligência. Quinta: Fomentar o desenvolvimento da autonomia, em conflitos que envolvam regras, para estimular o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento das crianças. Sexta: possibilitar ações físicas que motivem as

crianças e serem mentalmente ativas. Sétima: escutar o que a criança tem a dizer, fortalecendo seus posicionamentos e auto-estima [...]

Portanto, a postura do professor é fundamental para que o jogo torna-se além de uma forma de prazer, uma ferramenta didática que promova diversos conhecimentos. Desenvolvendo assim, a autonomia, a linguagem, emocional, conhecimento, o cooperativo, a interação social com o outro e o ambiente o qual está inserido.

2 METODOLOGIA

Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica para situar-se sobre o tema no contexto em questão. Após a leitura dos textos houve as discussões e reflexões sobre os mesmos. Na segunda etapa, os jogos foram planejados, selecionados e testados de acordo com o conteúdo curricular. Em seguida, os jogos foram executados como instrumento de ensino. Na última etapa houve uma discussão relacionando os textos lidos com a prática vivenciada no programa de ensino.

3 RESULTADOS

É importante ressaltar que o jogo como instrumento de ensino é gratificante. Pois, os alunos os quais não conseguiam acompanhar a turma, pode-se afirmar que hoje os mesmos têm um rendimento melhor. Os jogos foram confeccionados e testados pelas bolsistas antes de serem aplicados com alunos. Porque é de suma importância que o educador conheça o jogo e suas regras, para que assim possa desencadear algumas potencialidades de ensino, tais como: atenção, coordenação motora, percepção, autoconfiança, linguagem e outros.

Ao trabalhar o jogo do quebra cabeça com as vogais, tendo como objetivo fazer com que as crianças montem os desenhos correspondentes a cada vogal, além de aprender as vogais, os mesmos estavam desenvolvendo seu vocabulário, estimulando a atenção e percepção. Ao aplicar o jogo pega vareta, desporto na criança destreza das mãos, autoconfiança, percepção e coordenação motora.

4 DISCUSSÃO

Sabendo que introduzir os jogos como instrumentos de ensino, como reforço escolar é uma situação geradora de expectativas e desafios que leva os envolvidos adquirir experiência nova e enriquecedora da prática docente próximo a nossa realidade. Contudo, o jogo além de ser uma atividade prazerosa, também é considerada uma atividade lúdica capaz de desencadear diversos conhecimentos. De acordo com Friedmann (2006) é importante que o professor conheça o jogo que será aplicado em sala de aula, observando o desenvolvimento e envolvimento de cada um.

Segundo Smole (2011), o professor antes de levar os jogos para os alunos, é necessário que o mesmo conheça jogando. Leia as regras e simule jogadas verificando se o mesmo apresenta situações desafiadoras para seus alunos, se envolve conceitos adequados àquilo que o mesmo deseja aprender. Assim os jogos são atividades prazerosas, os quais foram utilizados como instrumento de ensino-aprendizagem. Segundo Piaget et al Friedmann (2006), o jogo é uma atividade que dá prazer. O prazer lúdico seria a expressão afetiva da adaptação do eu do indivíduo ao real.

5 CONCLUSÃO

Portanto, os jogos podem ser um bom aliado no processo de ensino-aprendizagem, além de ser uma atividade prazerosa, condutor e promovedor diversos conhecimentos, e faz com que o aluno possa interagir tanto no ambiente escolar quanto social. Desse modo, o ato de brincar despertar na criança criatividade, atenção, conhecimento e interação, promovendo autoestima, confiança, cooperação entre outros alunos.

Contudo, o jogo pode promover aprendizagem, pois o mesmo despertar nas crianças interesse e curiosidade, além disso, proporciona uma aprendizagem significativa, fazendo que seu desempenho seja gradual e satisfatório tanto para o aluno como para o professor. Devido a isto, jogo faz parte da aprendizagem, pois ao brincar a criança exprime sentimentos e emoções, adquirem conhecimentos diversos o qual contribuirá para seu desenvolvimento intelectual e social.

REFERÊNCIAS

SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e. **Memória e Brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez: CENPEC, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko M (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 . ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SMOLE, Kátia Stocco. **Jogos de matemática de 1º a 5º**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: PELO DIREITO DE BRINCAR

Kétila Batista da Silva Teixeira

Zillanda Teixeira Rodrigues

Juracy Machado Pacífico

1 INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o ordenamento jurídico notamos que alguns avanços podem ser observados com respeito à educação infantil. A partir de 1988 ouve um olhar sobre a necessidade de políticas que visem orientar os sistemas de ensino. Desse modo, os órgãos centrais de educação nacional vêm produzindo leis, diretrizes e documentos, muitas foram as conquistas para as crianças. O grande debate, atualmente, ainda está centrado na questão da oferta, mas também em propiciar um ambiente que seja adequado para o pleno desenvolvimento das capacidades, habilidades e conhecimentos das crianças, no qual o brincar passa a ser visto com outros referenciais explicitando-se o quanto é importante para o desenvolvimento da criança. Além dos avanços no campo da educação, a sociedade viu surgir, a partir de muito esforço, vários órgãos e espaços que colocam a criança em condições de viver uma infância. Uma delas está centrada no fato de que em hospitais também é necessário possibilitar atividades lúdicas e criativas, visando a continuidade do desenvolvimento saudável e o menos traumático possível.

O presente estudo tem o objetivo de apresentar uma visita sobre a utilização de uma brinquedoteca hospitalar, verificando como estão sendo desenvolvidos os trabalhos e atividades, e de que forma as crianças participam deste ambiente e quais os materiais são usados na brinquedoteca, evidenciando que o brincar é direito de toda criança, mesmo aquelas que se encontram hospitalizadas.

2 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa constituiu uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e exploratória. A coleta de informação incluiu uma análise de documentos pedagógicos institucionais, entrevistas e questionários (GIL, 1999). Os participantes da pesquisa foram: psicólogas e pedagogas. Teve como fundamentação legal a lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Para tanto com a lei que dispõe sobre a obrigatoriedade de brinquedotecas em âmbito hospitalar fortalece a efetivação deste ambiente, ou seja, a instituição é convidada a reestruturar a brinquedoteca aperfeiçoando-a para melhor atender os pacientes e dispor de profissionais competentes e comprometidos com o trabalho.

A brinquedoteca pesquisada é o resultado de um trabalho realizado em conjunto pelas esposas de militares que se comoveram com a situação das crianças hospitalizadas, preparando um ambiente mais confortável promovendo momentos descontraídos para que o tratamento não rompesse com a infância daqueles que ali estão.

O público alvo da brinquedoteca são crianças de 0 a 12 anos que estão sob os cuidados da instituição e seus acompanhantes, tendo como função principal minimizar o trauma da internação. Além de proporcionar lazer para os acompanhantes e para as crianças, a brinquedoteca também resgata a rotina da criança que é o brincar, sendo o horário de funcionamento de domingo a domingo, durante todo o dia fechando apenas à noite. A criança entra e sai na hora que quiser, pois a brinquedoteca está localizada em hospital de emergência, tornando inviável estipular um horário específico para cada criança.

O mediador das atividades na brinquedoteca são as brinquedistas e pedagogas, sendo o setor de psicologia responsável pela brinquedoteca. As atividades são mais sugeridas do que dirigidas. As profissionais têm vários projetos para melhorar a brinquedoteca e atuação das pessoas que trabalham no local, como o “A arte de contar histórias”, que foi realizado para proporcionar um ambiente mais aconchegante e acolhedor que estimulasse a imaginação e as possibilidades que tem para contar uma história e ler um livro para uma criança. A brinquedoteca tem um ciclo de estudo referente à capacitação dos profissionais que atuam na mesma, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos sobre a brinquedoteca, para que eles possam modificar e analisar estratégias de trabalho, mostrando que brincar é coisa séria.

O local é uma sala relativamente ampla que possui vários materiais, como diversos tipos de brinquedos, não há um acervo catalogado. Pois o fluxo de entrada e saída de brinquedos é constante, são vários os tipos, como brinquedos normais, brinquedos pedagógicos, brinquedos confeccionados com material reciclável e/ou reciclado, e etc. A sala possui inúmeras prateleiras, estantes, caixas para guardar os brinquedos, mesas, televisão, tapetes. Não há cantinhos definidos, porém a uma separação dos brinquedos pedagógicos, artísticos.

Há um espaço de leitura que fica no lado de fora da brinquedoteca, pois é um ambiente que fica à disposição das crianças 24 horas, o mesmo não tem muitos livros, pois muitas crianças acabam levando os livros para casa e não retornando com ele.

A brinquedoteca realiza vários tipos de atividades sendo, as atividades socioculturais, que são atividades marcadas (como o dia da criança, grupos de evangelização, etc.). Atividade circulante em que a brinquedoteca empresta brinquedos para as crianças que não podem sair do leito e virem à brinquedoteca, mediante isso a brinquedoteca vai à criança, no leito e a criança recebe os brinquedos e a atenção das responsáveis da brinquedoteca. Atividades lúdicas que acontecem na própria área da brinquedoteca, que são dirigidas e livres, como atividades artísticas, manuais, reciclagem, oficinas, etc.

Por ser um local insalubre, no caso o hospital, indagamos sobre os cuidados com os materiais manipulados pelos pacientes, ou seja, se é feito assepsia destes materiais, pois como notamos o trabalho em uma brinquedoteca deve haver comprometimento de todos como atenção e cuidados, ainda mais por se tratar de uma brinquedoteca hospitalar deve-se haver um excessivo cuidado, uma vez que, se não realizado com frequência cuidados assépticos neste ambiente, haverá maior chance de proliferação de bactérias causando assim instabilidade para as crianças que estão em tratamento. As responsáveis informaram que fazem limpeza duas vezes por dia, e os materiais que vão para as crianças que estão no leito, quando voltam, sempre têm uma assepsia com álcool e outros produtos de higienização.

Inferimos que as funcionárias que supervisionam a brinquedoteca são, além de excelentes profissionais, amorosas com as crianças e comprometidas com a missão. As funcionárias desenvolvem atividades lúdicas, confeccionando material junto com as crianças ajudando-as a minimizar os traumas que a doença gerou e se alegrar, pois estar internado não é fácil para uma criança. Para as crianças que ficam por muito tempo internadas e que precisam ter continuidade dos conteúdos escolares, há pedagogas que realizam um reforço para elas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma atividade essencial para a saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Quando a criança está brincando ela mergulha em um mundo de possibilidades. Neste espaço ela pode recriar e enfrentar situações por ela vividas no seu cotidiano. É por isso que todas as crianças precisam usufruir dos benefícios emocionais, intelectuais e culturais que as atividades lúdicas proporcionam.

Quando uma criança sofre uma internação hospitalar ocorrem diversas mudanças em sua rotina diária, há o que poderíamos intitular de uma ruptura do seu desenvolvimento com o mundo que está a sua volta. “Cada criança internada deixou para trás o mundo das coisas comuns; os pais, a casa, os irmãos, os bichos de estimação, brinquedos [...]” (VIEGAS, 1999, p. 101).

Como podemos ver, a brinquedoteca exerce uma importância significativa na vida das crianças e dos familiares que estão internados, pois ajuda a minimizar os traumas gerados pela hospitalização, permitindo que a criança, mesmo diante de fatores estressantes, desenvolva suas potencialidades e sua ludicidade. A criança, longe do contexto de sua casa e de seus familiares, assusta-se com o novo ambiente, desconhecido, e portanto, um ambiente de brincadeira nos parece algo familiar para a criança, além de que disporá de um local cheio de estímulos, brinquedos e jogos.

REFERÊNCIAS

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

BRASIL. **Lei nº. 11.104, de 21 de março de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

VIEGAS, Drauzio. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. São Paulo: Vozes, 1993.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO – UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA DE AGROTÓXICOS E TRANSGÊNICOS NO ENSINO DE QUÍMICA

Deyse Ane Oliveira dos Santos

Ana Carolina Garcia de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

A alimentação é essencial para o ser humano antes mesmo do nascimento. Devido às grandes mudanças socioeconômicas e aos avanços tecnológicos, ocorreram significativas mudanças também na alimentação e no cultivo de alimentos. Diante dessa perspectiva, a proposta desse trabalho é analisar a abordagem do livro didático de Química do 3º Ano do Ensino Médio adotado pela escola de Ensino Médio Rio Branco, acerca da temática "agrotóxicos" e "transgênicos".

Agrotóxicos, defensivos agrícolas, pesticidas, praguicidas, remédios de planta ou veneno: são inúmeras as denominações relacionadas a um grupo de substâncias químicas utilizadas no controle de pragas e doenças de plantas (Peres e Moreira, 2003). Segundo Borém e Santos (2003) transgênico seria:

[...] organismo cujo genoma foi alterado pela introdução de DNA exógeno, que pode ser derivado de outros indivíduos da mesma espécie, de uma espécie completamente diferente ou até mesmo de uma construção gênica sintética. (p. 297-298).

O que se percebe no Ensino de Química é a necessidade de “passar” o conteúdo aos alunos, e muitas das vezes o professor não consegue fazer a ponte com os alunos com a relação desse conteúdo com o cotidiano dos alunos. Esse é um tema que gera muita discussão entre os alunos e que é importante ser abordado em sala de aula. É necessário saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 27).

No Ensino de Química trabalhar temas geradores possibilita aos alunos um maior desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Segundo alguns autores da área, um dos maiores desafios para um professor ao ensinar Química, nas diferentes etapas de ensino, é fazer uma ponte que associe o conhecimento escolar e o mundo real dos estudantes.

A proposta central deste trabalho é analisar o livro didático (LD) de Química adotado pela escola no qual está sendo desenvolvido o projeto; investigar as concepções iniciais dos alunos com relação à temática "agrotóxicos" e "transgênicos"; associar conteúdo de Química estudados no Ensino Médio aos agrotóxicos e transgênicos, através do desenvolvimento e

aplicação de proposta didática; investigar a contribuição das atividades para a aprendizagem de Química e para a formação do estudante como cidadão. O objetivo é trabalhar esses temas de forma contextualizada e interdisciplinar em uma perspectiva CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente) proporcionando uma aproximação à realidade do aluno e direcionando a uma educação geradora da cidadania, com princípios críticos.

2 METODOLOGIA

Diante do exposto, este trabalho de investigação pretende adotar as seguintes etapas: analisar o tema no LD da escola; aplicar um questionário prévio sobre o tema; baseado nas respostas discutir o tema com os alunos; trabalhar o tema em forma de oficinas relacionando o tema ao conteúdo de reações químicas; e por fim, aplicar um questionário para analisar a compreensão dos alunos.

3 RESULTADOS

Tradicionalmente, o LD é um poderoso instrumento de seleção e organização de conteúdos e métodos de ensino. Em muitos casos, ele é o único instrumento de apoio didático disponível para alunos e professor. O livro adotado pela Escola Rio Branco é o “Química Cidadã, volume 3” da editora AJS. Para análise dos livros foram consideradas 3 (três) categorias: (a) apresentação do tema; (b) abordagens cotidianas e a contextualização do conteúdo; (c) presença de experimentos. No entanto, foi constatado que neste volume, o LD nada aborda sobre o conteúdo de agrotóxicos e transgênicos. Entendemos que o LD não deve conter todos os conteúdos de Química, mesmo porque isso seria impossível. Cada autor tem liberdade de escolher quais conteúdos e quais metodologias serão utilizadas em seu livro. Por isso mesmo, o acreditamos que o professor deve utilizar o LD como um apoio para suas aulas, e não como um roteiro a ser seguido.

Diante disso, por considerarmos o tema relevante, demos prosseguimento na abordagem do assunto de “agrotóxico” e “transgênicos”. Foi aplicado aos alunos um questionário, para analisar o conhecimento prévio dos mesmo sobre o assunto. Nesse questionário de perguntas abertas e fechadas, os alunos foram convidados, em um primeiro momento, a relatar o que sabiam sobre agrotóxico e alimentos transgênicos, se conheciam algum e de onde vinham essas informações, qual a opinião deles sobre o uso de agrotóxicos e transgênicos. No segundo momento, a turma foi dividida em quatro grupos e foram distribuídos entre eles quatro textos extraídos da internet, sendo dois a favor do uso de agrotóxicos e transgênicos e dois contra o

uso dos mesmos. Cada grupo ficou responsável por ler e debater sobre o texto que receberam. Essa foi a primeira atividade aplicada com o tema específico do trabalho “Agrotóxicos e Transgênicos”, mas a professora regente já vem trabalhando com os alunos o tema alimentação.

4 CONCLUSÃO

Esse trabalho está sendo desenvolvido com os alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Rio Branco – Porto Velho/RO. Vale salientar que o projeto ainda está em andamento. Todavia, o pouco resultado já obtido leva a refletir a importância de trabalhar esses temas geradores em sala de aula com os alunos. Trabalhar com eles temas relacionados ao cotidiano deles e inserindo o conhecimento químico é primordial para o desenvolvimento crítico dos alunos.

Espera-se trabalhar com os alunos oficinas relacionando o tema com o conteúdo de reações químicas, para que eles possam compreender a necessidade desses conhecimentos para a vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

BORÉM, A.; SANTOS, F. R. **Biotecnologia simplificada**. 2 ed. Viçosa: Ed. UFV, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERES, F e MOREIRA, J. C. **É veneno ou é remédio? Agrotóxicos, saúde e ambiente**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

MATEMÁTICA E MÚSICA: UMA HARMONIA NO APRENDIZADO

Jamylie Pacheco de Lira

Sirley Leite Freitas

1 INTRODUÇÃO

Assim como a matemática, a música é um fenômeno presente em nosso cotidiano, de uma forma mais concreta, menos abstrata, e possuem uma relação bastante antiga, ambas eram discutidas por grandes filósofos que, afirmavam inúmeras relações, sendo a primeira delas, a estrutura musical, que é composta por equações matemáticas, onde se tem uma melodia, necessitando de uma harmonia, que se obterá dividindo corretamente os tempos para cada nota. Possui um imenso potencial conector entre âmbitos afetivos e cognitivos, propiciando um ambiente educacional mais diversificado e estimulando sua capacidade.

A matemática está ao redor de tudo, visível, invisível e constante, da mesma forma a música. Compreender essa interligação é essencial. Ao aprender um conteúdo de matemática, muitas vezes necessitamos de um raciocínio rápido, que se adquire muitas vezes após praticar os exercícios. Mas desenvolver esse raciocínio lógico-matemático é essencial e muitas pessoas não possuem facilidade de adquiri-lo, dessa forma a música ajuda a criar percepções, pois do mesmo modo que desenvolvemos a capacidade de ler um texto, aprendemos a 'ler' uma partitura composta por notas.

Desta forma, o presente texto busca refletir sobre as relações entre Matemática e Música ressaltando o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, visto que esse, apesar de ser tachados como um processo de difícil compreensão, pode se tornar prazeroso e mais fácil por meio da utilização da música como recurso didático.

2 METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica buscando analisar as contribuições relativas à interdisciplinaridade nesta questão, a fim de compreender a importância e de conhecer esse recurso pedagógico que traz benefícios para o educador e para o educando, ajudando a desenvolver a capacidade de abstração. A Pesquisa bibliográfica foi realizada em livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado que tem como foco as relações entre matemática e música, ressaltando o processo de ensino e aprendizagem da matemática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Abdounur (2006, p.4), “os primeiros sinais de casamento entre a matemática e a música surgem no século VI a.C.”, quando Pitágoras, por meio do monocórdio efetua a descoberta da ligação da matemática com a música (2003, p.4), onde testava relações de comprimentos para produzir intervalos sonoros, percebendo que ao pressionar certo ponto do comprimento da corda com relação a extremidade, obtinha-se uma oitava de som original.

A descoberta de leis aritméticas na música representou uma grande vitória intelectual e uma forte motivação para se tentar explicar o universo através de relações entre números, gerou também, a possibilidade de usá-la como um recurso didático, presente em nosso dia a dia, podendo ser utilizada como uma importante ferramenta de ensino, tornando a aprendizagem mais eficaz.

Leibniz apud Pillão (2009), cita essa relação, descrevendo a música como ‘um exercício secreto da aritmética:

Uma analogia ou metáfora utilizada de maneira sensível e criteriosa por parte do professor pode reconfigurar significativamente o pensamento do aluno em uma situação difícil de aprendizagem, possibilitando a maior compreensão daquilo que foge a intuição mais imediata, ou que parece a ele muito abstrato.” A música é um exercício de aritmética secreto e aquele que a ela se consagra ignora que manipula números.

A música tem o poder de despertar habilidades não desenvolvidas por outras linguagens e estimular áreas do cérebro, ajudando a desenvolver articulações, onde o aluno poderá compreender melhor não só os cálculos e a matemática abstrata em si, mas também, aumenta a possibilidade do indivíduo de ter facilidade maior de aprendizagem também em outras disciplinas, pois desenvolve diversas habilidades como pensar melhor e mais rápido.

Em uma matéria da revista Ciência e Cultura (2003), onde foi abordado o tema: Arte estimula o aprendizado da matemática, Antônio Conde, professor da Universidade de São Paulo – USP, é citado num trecho onde afirma que a convivência entre a arte e a matemática aumentaria a capacidade de abstração dos estudantes e enfatiza que o lado estético da matemática é muito forte, a demonstração de um teorema é uma obra de arte.

Segundo Lorenzato apud Grams (2014), a Percepção Matemática dos estudantes se efetiva a partir de suas experiências e como eles processam tais experiências. É desenvolvida por meio de situações que aproveitem o conhecimento que o estudante adquiriu antes e fora da escola, proporcionando condições para um estudo significativo das noções matemáticas.

Em 2008, foi introduzida oficialmente na LDB, a Lei nº 11.769 estabelece a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB), que passou a vigorar acrescida do seguinte §6º: “A música deverá

ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 1996). O §2º da LDB, constitui o ensino da Arte como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Porém, muitas escolas não disponibilizam o ensino da música, mas somente a disciplina de artes que envolve todo o contexto na área de educação artística, muitas vezes por falta de material ou de educadores aptos.

Desta forma, é importantíssimo:

Aproximar uma outra área do conhecimento da Matemática; enfatizar a importância da Matemática para a formação do aluno; despertar o interesse pela Matemática ante a aplicabilidade; melhorar a apreensão dos conceitos matemáticos; desenvolver a habilidade para resolver problemas; e estimular a criatividade (BIEMBENGUT, 2007, p.18).

Seguindo esse contexto, será visível o melhor desenvolvimento do aluno, adquirindo habilidades cognitivas necessárias para o desempenho das tarefas de soluções de problemas matemáticos.

4 CONCLUSÃO

Com base nas contribuições analisadas, concluímos que a relação matemática e música trazem inúmeros benefícios no processo de ensino-aprendizagem do aluno, tornando uma alternativa interdisciplinar trazendo benefícios para ambas as partes, aumentando a capacidade abstrativa e melhorando o desenvolvimento cognitivo.

Entretanto, é necessário uma maior valorização desta arte nas escolas, pois mesmo sendo oficialmente estabelecida a lei da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas, não tem sido posto em prática, privando os alunos destes benefícios. Com mais estudos sendo realizados nessa área e mais análise de seus benefícios, acreditamos que uma atenção maior será voltada para essa área, podendo assim, proporcionar um ambiente educacional mais prazeroso para o ensino da matemática, a qual tem sido para muitos um ‘bicho de sete cabeças’, devido a tantas dificuldades encontradas em sua aprendizagem, logo, compreender este ‘bicho’ de um modo mais diversificado é importantíssimo para a evolução e incentivo para que o aluno adquira mais conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABDOUNUR, O. J. **Música e Matemática: pensamento analógico na construção de significados**. 4 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

Arte estimula o aprendizado da matemática. [On-line]. Vol. 55 no1. São Paulo: CIÊNCIA E CULTURA, mar. 2003.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem matemática no ensino**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. **Lei Ordinária 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

GRAMS, Ana Laura Bertelli. **Modelagem matemática no ensino médio: percepção matemática por meio da música**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontífca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS, 2014.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. Escrituras. São Paulo, 2010. 157p.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música: estado da arte**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A ETNOMATEMÁTICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO APRENDIZAGEM.

Lucas Noel Almeida Klein
Ivaneide Magali do N.Pereira
Sirley Leite Freitas
Adilson Miranda de Almeida

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o ensino da matemática desperta um olhar crítico para esse componente curricular, tornando-o objeto de estudo para docentes e pesquisadores que anseiam por mudanças. O ensino tradicional da matemática ainda é muito utilizado nas escolas, pois, verificam-se transmissões de conteúdo, que na maioria das vezes são descontextualizadas, levando o aluno à memorização de fórmulas e ao abandono da vida escolar, essa prática, pode não ser apropriada à reivindicação da sociedade por melhores condições na qualidade de ensino, na qual o indivíduo está inserido.

Assim, o presente trabalho busca conhecer a Etnomatemática, uma metodologia que pode ser utilizada para elevar o conceito de ensino/aprendizagem da matemática, identificar as metodologias utilizadas, em sala de aula, para o ensino da matemática pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Cacoal para apontar propostas metodológicas diferenciadas, a partir da Etnomatemática, a fim de auxiliar esses professores na melhoria da qualidade do ensino da matemática.

A proposta de vincular a Etnomatemática como prática pedagógica, consiste em fazer com que o método de ensino da matemática seja o mais próximo do contexto sócio histórico e cultural do educando. Desta forma, aproximar os conteúdos programáticos da disciplina com os conceitos matemáticos informais construídos a partir da realidade dos educandos

2 METODOLOGIA

Em termos metodológicos, o presente estudo terá uma abordagem qualitativa em relação ao objeto, uma vez que considera a dinâmica entre o mundo real e os sujeitos pesquisados. A pesquisa está sendo realizada em uma escola da rede municipal de ensino no município de Cacoal.

Os critérios para participarem da pesquisa foram: ser professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental lotado na escola que será campo de estudo e aceitar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Inicialmente foi realizada uma reunião com os professores para apresentação do projeto e orientações de como se dará o desenvolvimento da pesquisa, como também obter o aceite dos professores. Também já foram iniciadas as entrevistas dos os sujeitos pesquisados.

Os instrumentos basilares de coleta de dados são: a) o questionário que será aplicado fim se obter respostas aos questionamentos levantados a partir da problemática e dos objetivos específicos e geral deste estudo buscando conhecer como é a prática pedagógicas desses professores no ensino da matemática; b) A entrevista semiestruturada que buscará levantar dados sobre os conhecimentos dos professores sobre metodologias do ensino da matemática e quais as dificuldades que enfrentam ao ensinar matemática; c) A análise dos planos de aula e atividades aplicadas aos alunos.

Paralelamente a coleta de dados, feita junto aos sujeitos pesquisados, está sendo realizada uma pesquisa bibliográfica por meio de um levantamento bibliográfico e análise das contribuições teóricas relativas à Etnomatemática, a fim de compreender e conhecer essa metodologia no ensino da matemática e como aplicá-la em sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa ainda está em andamento. Já foram realizadas parte das entrevistas e aplicado os questionários. Também já foi realizado um amplo estudo bibliográfico, mas ainda não concluído.

Após análise das referências bibliográficas e sugestões apontadas pelos professores e pela equipe pedagógica será elaborado um plano de ação para efetivar o objetivo desta pesquisa, inserir dentre outras, a etnomatemática nas práticas e métodos pedagógicos, que será realizado no espaço escolar a partir do ano de 2016.

Depois de finalizado o plano de ação em versão preliminar, faremos nova reunião, que será o momento da entrega de cópia do plano de ação para ser analisado e conferir se todos se sentem contemplados na proposta, bem como a viabilidade da mesma. A partir das discussões e ajustes propostos e negociados em torno da necessidade e viabilidade da proposta, será então entregue a versão final à escola para que possa ser desenvolvido no ano de 2016.

É importante entendermos que a Etnomatemática pode colaborar muito para a prática pedagógica dos professores, visto que como afirma Kinjnik (1993, p.5)

[...] uma abordagem da etnomatemática parte da investigação das concepções, tradições e práticas matemáticas de um grupo social subordinado e o trabalho pedagógico que se desenvolve na perspectiva de que o grupo interprete e codifique seu conhecimento; adquira o conhecimento produzido pela matemática acadêmica, utilizando, quando se defrontar com situações reais, aquele que lhe parecer mais adequado.

D'Ambrósio (2001, p. 110) também define etnomatemática como uma

Meta-definição etimológica, pois faz elaborações sobre as etnos, os matemas, e as ticas, na tentativa de entender o ciclo do conhecimento, ou seja, a geração, a organização intelectual, a organização social, e a difusão do conhecimento adquirido pelos grupos culturais. Nesta dinâmica cultural, não existe uma História da Matemática como um processo, mas sim como um registro seletivo dos fatos e das práticas que serviram para esta apropriação. Este fato faz brotar a vertente histórica do programa etnomatemática através da releitura da História do Conhecimento.

Os Parametros Curriculares Nacionais para o ensino da matemática também destacam a Etnomatemática, com uma proposta alternativa para a ação pedagógica e que a Etnomatemática busca partir da realidade do educando para se chegar a uma sedimentação do aprendizado de maneira natural, tendo um enfoque cognitivo fortemente fundamentado na cultura do educando (BRASIL, 1997).

A Etnomatemática retorque a raízes de uma cultura. Portanto o objetivo da Etnomatemática é constatar e compreender as especificidades culturais de dado povo (D'AMBRÓSIO, 2008).

O que pode ser percebido até o momento é que o professor precisa receber capacitação e formação continuada nas áreas do conhecimento nas quais estão incumbidos, para despertar nele a ânsia por melhores práticas e métodos de ensino, visto que a falta dessas ferramentas motivadoras, pode resultar em profissionais sem perspectivas de crescimento e o reflexo dessa desmotivação incidirá diretamente sobre seus alunos.

Desta forma buscamos ao final deste estudo proporcionar uma reflexão sobre a prática pedagógica e desenvolver metodologias diferenciadas a partir da etnomatemática.

4 CONCLUSÃO

Mediante a problemática exposta, deve-se levar em consideração o fato de que a presente pesquisa está em andamento, e ainda não foram analisados os dados colhidos com as entrevistas e aplicação dos questionários. Todavia é possível concluir até o momento, com os dados colhidos na pesquisa bibliográfica que a etnomatemática como proposta de método de ensino, contribuirá para uma quebra de paradigma no que tange o ensino da matemática.

A busca por novas práticas e métodos pedagógicos exige que o educador se retire da inércia e se torne um professor-pesquisador, onde seu campo de estudo, dentre outros pode ser

a sala de aula na qual leciona. A sociedade atual em seu tempo e espaço reclama um professor com as qualidades de pesquisador, as tecnologias da informação se encarregam de semear novas informações, estudos, métodos, práticas e pesquisas. Esse fluxo acaba por desencadear uma série de novos saberes, novas práticas e métodos.

Assim, etnomatemática contribui para “atualizar”, aprimorar e incorporar valores de cultura global, resumidos na moral, respeito, solidariedade e cooperação. Tornar a educação matemática em seus múltiplos aspectos, uma educação na qual, todos possam aprender sem receio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática. Da Teoria à Prática**. 16 Ed. .Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Etnomatemática**. São Paulo. Ática, 2001

_____. Para uma abordagem multicultural: o Programa Etnomatemática. **Rev. Lusófona de Educação**. n. 11. Lisboa-Portugal,2008.

KNIJNIK, G. **O saber acadêmico e o saber popular na luta pela terra**. Educação Matemática em Revista, Blumenau, n. 1, p. 5-11, 1993.

A FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS SEMIÓTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO

Jéssica Gomes dos Santos Assencio
Aparecida Luzia Alzira Zuin

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda questões sobre a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, reforçando a ideia da alfabetização e do letramento.

Abordaremos a importância de trabalhar os gêneros textuais na sala de aula, visando um ensino e aprendizagem mediados por instrumentos constituídos de signos, levando os alunos a refletirem e interagirem em situações voltadas para a comunicação.

Nosso objetivo com esse artigo é mostrar aos professores alfabetizadores a relevância de trabalhar com os gêneros textuais que circulam pelo mundo em que vivemos e que devem estar inseridos não só fora, mas dentro da escola.

Analisaremos que a capacidade comunicativa da criança pode ser mediada por atividades com textos, visto que o aluno terá a oportunidade de reconhecer, compreender e construir novos textos e expressar seus conhecimentos, possibilitando expressar suas competências comunicativas.

2 METODOLOGIA

Este estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica formando concepções referentes ao tema.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A alfabetização e o letramento são assuntos que vem sendo bastante discutidos nos últimos anos devido à implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que no ano de 2013 realizou uma formação continuada para os professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental nas áreas de Língua Portuguesa, sendo uma das iniciativas do Ministério da Educação em parceria com o governo federal, estados e municípios para contribuir no processo de alfabetização das crianças das escolas públicas brasileiras.

O PNAIC em três cadernos de estudos baseados na unidade 5 no eixo Língua Portuguesa, mostra aos professores a importância de proporcionar ao aluno o contato com gêneros textuais variados e através dessa interação com os textos, trabalhar a comunicação verbal.

Para Marcuschi (2005, p. 22) é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto.

Os gêneros textuais transmitem um discurso, nesse caso, temos o indivíduo que age e o objeto a quem ele age, ou seja, os gêneros textuais são instrumentos semióticos mediadores das interações verbais entre as pessoas. Bakhtin (1953) aborda que a interação verbal constitui a realidade verbal da língua.

Os gêneros textuais introduzem novas práticas de comunicação a serem trabalhadas pelos professores na sala de aula, fazendo com que o aluno reflita e se aproprie de diferentes textos que circulam no mundo e que transmitem uma comunicação, permitindo assim, que o professor crie situações que contribua no processo de alfabetizar letrando.

Ao trabalhar a comunicação através da interação com práticas de oralidade, diversidade de textos escritos, o professor envolve o aluno em ações simbólicas, mediadas por signos que se transformam em objetos de ensino e aprendizagem.

Os gêneros textuais orais e escritos estão relacionados aos estudos da linguagem, nesse caso a escola ao trabalhá-los garante aos alunos o contato com a apropriação do uso da língua. São instrumentos mediadores de linguagem que na alfabetização além de explorar oralmente o conhecimento do aluno, possibilita a prática do letramento.

No momento em que o aluno estabelece esse contato com uma variedade de gêneros que circulam tanto em seu ambiente familiar como no trabalho dos professores na escola, passam a compreender suas finalidades, como são organizados, estruturados, favorecendo assim, a aquisição de diferentes práticas de linguagem.

De acordo com BAKHTIN (1953) os fenômenos linguísticos passam a ser entendidos como espaço de interação, no qual os indivíduos envolvidos participam ativamente, elaborando enunciados para atender a suas finalidades comunicativas.

Percebemos então, que com esses agrupamentos dos diversos gêneros textuais, ao serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitam aos alunos uma esfera de informações interligadas as situações presentes no dia a dia. São instrumentos de comunicação que transmitem conhecimentos para à vida em sociedade.

Segundo Freire (1975) a comunicação e a educação se relacionam. A comunicação o é elemento fundamental na transformação dos seres humanos em sujeitos.

Ao trabalhar, por exemplo, com bilhetes, e-mails, propagandas, os alunos tornam-se letrados pelo contato com esses tipos de textos e são capazes de relacionar com situações reais que já presenciaram em casa, nas ruas, nos meios de comunicação, entre outros, facilitando seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Os professores alfabetizadores com os estudos das formações do PNAIC, passaram a trabalhar com os direitos de aprendizagem e no eixo de Língua Portuguesa as atividades devem estar voltadas para a oralidade, a leitura, a produção de textos e análise linguística, com foco numa alfabetização na perspectiva do letramento. Com isso, os professores realizam um trabalho voltado na interação com textos e atua como um mediador da aprendizagem, ajudando as crianças a desempenharem suas capacidades, participando e aprendendo de maneira significativa.

Quando falamos em interação, nos respaldamos nas ideias de Vygotsky que defende a aprendizagem mediada através da interação, em que o aluno não aprenderia sem a interação com o meio, nesse sentido confere um papel privilegiado ao professor. Para Vygotsky (2007) o conceito de mediação na interação homem-ambiente acontece pelo uso de instrumentos e signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita), assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural do indivíduo.

Como vimos, as crianças estão inseridas num contexto comunicativo e os gêneros textuais agem como instrumentos de comunicação na formação do aluno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos realizados, podemos contatar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trouxe aos professores alfabetizadores novos olhares reflexivos sobre o processo de alfabetizar letrando.

Ao evidenciar a relevância do trabalho com gêneros textuais na escola, notamos que o professor tem papel primordial na inserção do aluno na sociedade, pois os gêneros são textos que encontramos na vida dos seres humanos diariamente e se resumem em comunicação.

Os gêneros textuais através da oralidade ou da escrita são instrumentos semióticos, formados por signos que estabelecem a comunicação, ou seja, são instrumentos de linguagem expressos na escrita. Ao trabalhar com os diversos gêneros textuais inseridos na sociedade, permite-se a interação verbal, por isso os professores devem explorar os textos, promovendo a

prática da leitura, da escrita e a troca de informações entre os alunos na interpretação de seus significados, para assim, fazerem uso desses instrumentos em seu contexto.

Consideramos que na alfabetização é necessário trabalhar os textos articulando-os no ensino da leitura, da produção de textos e da oralidade, pois compreender e produzir gêneros textuais propicia aos alunos fazerem o uso da linguagem em diversos espaços sociais.

REFERÊNCIAS

BACKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

FELDMANN, Maria Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. 4ª ed, Rio de Janeiro, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DA PRÁTICA DOCENTE À PRÁTICA FORMADORA: APONTAMENTOS FREIREANOS SOBRE EDUCAÇÃO LIVRE DE DISCRIMINAÇÃO E OPRESSÃO

Eliane Gamas Fernandes

Erika Moreira Rangel

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho emerge da proposta de avaliação da disciplina de Docência no Ensino Superior⁷ do Mestrado Acadêmico de Psicologia (MAPSI) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no qual as autoras estão vinculadas. Mais especificamente, o texto configura-se como uma organização escrita dos debates propostos no Seminário sobre a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996), executado pela turma do ano de 2015 do MAPSI/UNIR.

Considerando a riqueza da obra freireana citada, em contrapartida a limitação estrutural desta escrita, realizamos um recorte destacando as reflexões e problematizações propostas pelo autor no que tange as possibilidades de uma educação que promova rupturas com processos de discriminação e racismo. O que implica considerar que esta educação está para além dos conteúdos formais e, ainda, para além do papel do docente, sendo este, portanto, um formador de subjetividades.

Para fins didáticos no primeiro momento apresentamos aspectos importantes destacados por Freire (2002) como a importância da prática docente estar engajada em um discurso que lute contra qualquer forma de discriminação. Bem como, considerar que esta prática deve romper com a ideia de neutralidade. Para isso, buscamos respaldo nos conceitos de ética, inconclusão ou inacabamento do Ser e prática democrática que permeiam toda a obra *Pedagogia da Autonomia*. No segundo momento tecemos considerações sobre a importância de compreender as relações étnico-raciais com o objetivo de promover igualdade, reconhecimento e respeito a este grupo historicamente subalternizado. Pois como salienta Freire (2002, p. 20) “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. E, por fim, realizamos algumas considerações sobre a prática formadora de sujeitos na qual o docente está diretamente implicado, e que,

⁷ A disciplina foi ministrada pelas professoras Dr^a Juracy Machado Pacífico e Dr^a Ana Maria de Lima Souza que colaboraram neste trabalho com correções e sugestões de escrita.

portanto, deve considerar as diferenças e relações de poder-sofrimento que imprimem marcas nas subjetividades, com vistas a transformar esta realidade.

2 Ética, Luta e Consciência da Incompletude: Pilares para uma Prática Docente Democrática e Comprometida com o Ser Humano

A pedagogia proposta por Freire (2002, p. 11) estaria "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando". E "vigilante contra todas as práticas de desumanização" (Ibid. p.12). Por meio destes primeiros apontamentos freireanos consideramos que a prática docente como formadora é aquela comprometida com a ética, com o respeito e com o outro em suas singularidades. Lutando, então, contra qualquer forma de preconceito ou discriminação.

Considerando o âmbito escolar, presenciamos a discriminação na segregação de grupos, no bullying e na falta de cuidado acerca dos aspectos que favoreçam a aprendizagem e a boa educação: autônoma e libertadora como propõe Freire (2002). Isso porque, conceitos chave como ética, moral e respeito passaram a serem delegados entre escola e família, governo e escola, família e instituições, portanto sem consenso tornou-se prática coadjuvante na vida social. O autor nos esclarece ainda que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p. 16). Logo:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem [...]; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2002, p. 66).

Freire (2002) defende a ideia de que o educador deve buscar essa ética, a qual chama de ética universal do ser humano, essencial para o trabalho de formador que exerce o docente. E argumenta que “é por esta ética inseparável da prática educativa que devemos lutar, não importando se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos” (p. 17-19).

Essa luta na qual Freire insiste corresponde a uma ânsia por transformar a realidade opressora, desumana, que oprime subjetividades. Ela denota, portanto, o lugar de confronto que o docente precisa assumir, superando o paradigma da neutralidade, pois enquanto sujeitos

formadores não são e nem podem ser neutros. “Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 2002, p. 64). Portanto, esta luta é para que a ética se faça presente na prática formadora de todos os sujeitos, pois “não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética” (FREIRE, 2002, p. 30).

Para que o exercício da ética esteja indissociável da prática docente faz-se necessário que o próprio educador tenha consciência da sua inconclusão, do inacabamento, da incompletude constitutiva do Ser Humano. Pois só na incompletude é que nos afastamos de nós e nos permitimos ver e compreender o outro. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 2002, p. 34).

3 Uma Educação para as Relações Étnico-Raciais: Horizontes Possíveis

Mas de que ética nos fala Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia? Esclarecemos:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 2002, p.7/8).

Notamos que a ética se faz nas relações com o outro, no cotidiano, nos contextos, sendo que ela pressupõe a luta contra práticas de discriminação, nas quais marcadores sociais de diferenças devem ser percebidos por meio da perspectiva interseccional. Refletir sobre a diferença por meio desta categoria analítica é propor rupturas na hierarquização das formas de opressão e sofrimento, o que possibilita compreender demandas identitárias e reivindicações de atenção diferenciadas de grupos subalternizados, com o intuito de obter reconhecimento, acesso a direitos e garantia de cidadania (MELO; GONÇALVEZ, 2010).

Freire (2002) alerta que só os seres humanos que se tornaram éticos podem romper com a ética. Romper com a ética no bojo das relações Étnico-Raciais é contribuir com o racismo por meio de práticas preconceituosas e discriminatórias que geram efeitos psicossociais na população negra. Além de negar o lugar de privilégios materiais e simbólicos destinado a

branquitude⁸. Logo, “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 2002, p. 47).

Nesse sentido, as ações afirmativas, como as cotas, exercem múltiplas funções: 1) Buscam compensar e corrigir as desigualdades de acesso aos bens públicos; 2) Podem ser entendidas como um meio de reparação histórica; 3) Favorecem o processo de construção da identidade racial dos negros e das negras; 4) Configuram-se como medidas de luta por igualdade, mesmo que de forma paliativa, enquanto nossas relações ainda são hierárquicas e geram desigualdades. Portanto, não negar essas desigualdades raciais ainda presentes na contemporaneidade é compreender o acirramento racial existente e por meio dele buscar ressignificar o conceito de raça, atribuindo positividade a negritude. Já que “a imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma "ordem" injusta (FREIRE, 2002, p. 42).

4 Algumas Considerações

As discussões apresentadas buscam uma luz no fim do túnel que propõe uma solução, uma tentativa de fortalecer o lado bom das pessoas, um olhar positivo sobre o outro, onde se busca entendimento e conhecimento, onde aliciaríamos para uma luta não armada, sem sangue, mas com muita paixão por nossa evolução, para um mundo melhor, para vidas mais equilibradas e harmoniosas, onde nossos filhos pudessem ser qualquer coisa que pudessem ser, dedicados e engajados em atividades que proporcionariam satisfação individual e contribuição social.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em Out. 2015.

MELO, Luiz; GONÇALVES, Eliane. Diferença e interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde. **Rev. Cronos**. Vol. 11. Nº 2. 2010. Disponível em: periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/2157/pdf. Acesso em Nov. 2002.

SCHUCMAN, Lia. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – IPUSP. 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>. Acesso em: Out. 2002.

⁸ Para compreender o conceito de branquitude sugerimos a tese de doutorado de Lia Vainer Schucman (2012), intitulada: Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista.

EXTENSAO UNIVERSITARIA E PRATICAS DE ENSINO NO MUNICIPIO DE HUMAITA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ZONA URBANA

Lucelia Correa Barros

Rosimeri da Silva Pereira

1 INTRODUÇÃO

E notório que vivemos num mundo conflituoso no que diz respeito à relação homem-sociedade-natureza, sobretudo se consideramos, que as mídias de um modo em geral apresentam a educação ambiental como uma educação puramente explicativa, transmissora de conteúdos ecológicos e naturalistas. Nesse sentido temas como “preservação ambiental”, “sociedade sustentável” e “reciclagem” parecem ter se tornado verdadeiros “jargões”, quando o assunto tem caráter ambiental. Do mesmo modo não podemos negar que nos últimos anos as questões ambientais vêm ganhando destaque considerando as necessidades de mudanças em relação à degradação do meio ambiente. Nesse sentido, no âmbito da educação escolar uma diversidade de questões ainda aguardam por ações, respostas, reflexões e certos encaminhamentos sobretudo se considerarmos que o grande desafio reside na tentativa de garantir uma educação ambiental integrada, contínua e permanente. Com base nesta problemática, este trabalho em andamento, iluminados por pesquisadores como Rojas (2003). Graça (2014), Nascimento (2014), Tartari et al (2014), Fulan et al (2014,) entre outros, se propõe em apresentar o resultado parcial de uma pesquisa que tem por objetivo compreender as praticas de ensino em escolas publicas estaduais localizadas na zona urbana determinadas pelos de Projetos de Extensão e Pesquisa com foco na Educação Ambiental desenvolvidos nos últimos 3 anos pela Universidade Federal do Amazonas na cidade de Humaitá..

Se as políticas públicas da educação no Brasil fomentadas pelo Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de Educação Ambiental vêm levando em consideração uma educação ambiental crítica, participativa, transformadora e emancipatória, a questão que orienta a nossa investigação se pauta na possibilidade de compreender o teor dos projetos extensionistas e assim verificar se tais ações vem se pautando em verdadeiras práticas de sensibilização ou percepção do ambiente, educação ambiental para a aquisição de Conhecimentos, Valores e Habilidades para a sustentabilidade ambiental ou se se trata de um trabalho estéreo e descontextualizado da realidade na qual o individuo está inserido.

2 METODOLOGIA

Iluminados pelo enfoque Critico-dialético⁹, a realização deste trabalho se restringe à observação de documentos localizados nos arquivos da Biblioteca do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente vinculado a Universidade Federal do Amazonas (IEAA-UFAM), tais como artigos científicos e demais produções acadêmicas como monografias, relatórios vinculados aos projetos de extensão além dos documentos localizados em arquivos pessoais de egressos do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente com a finalidade de analisar as ações desenvolvidas nas escolas e observar o legado no campo da educação ambiental da cidade frente as exigências dos parâmetros oficiais de ensino do país.

3 RESULTADO

Para a construção deste relato de pesquisa nos pautamos na análise de dois projetos de extensão como se pode observar a seguir.

O primeiro trabalho em análise foi o de Fulan et al (2014, p. 104) com o tema “Considerações sobre a utilização de jogos pedagógicos no ensino de botânica em uma escola pública no interior do Amazonas”. Este trabalho extensionista teve por foco a elaboração e aplicação jogos didáticos de Botânica. Sua metodologia se pautou na utilização da dinâmica dos jogos pedagógicos (lúdicos) para abordarem o ensino de Botânica em todas as turmas do ensino médio de uma escola publica da cidade. Tal metodologia apresentou-se como alternativa extremamente eficiente no processo de aprendizagem, podendo até ser empregada em outros conteúdos nos quais os alunos apresentem grande dificuldade. De acordo com Furlan et al (2014, p. 104), em anos anteriores o índice de reprovação foi maior que 70%. Após a aplicação do jogo “Barabota” – Baralho de Botânica, após uma nova avaliação do índice de aproveitamento dos estudantes observou-se uma marca de 90% de aprovação na mesma matéria, ou seja o jogo proporcionou uma maior compreensão e possibilitou uma maior assimilação dos conceitos.

⁹Tendo clareza de que toda investigação se inicia por uma questão, dúvida, ou problema, a resposta a esse movimento do pensar geralmente se atrela a conhecimentos anteriores ou requer a elaboração de novos caminhos referencias e é neste sentido que segue a nossa investigação amparados pelo método do materialismo histórico dialético, o que se justifica pelo fato de se questionar fundamentalmente a visão estática da realidade já que tem por pretensão desvendar o conflito dos interesses tornando-o marcadamente crítico, pautado num interesse transformador e por práticas de mudança social e política. Vale lembrar que o enfoque Critico-dialético, no Nível Epistemológico a cerca de seus (critérios de cientificidade) e (concepção de ciência) se fundamenta na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas (razão transformadora) dos objetos de pesquisa analisados.(Teixeira, 2010).

O segundo trabalho em análise de autoria do pesquisador Tartari et al (2014, p.1), tendo por título: “**Avaliação da qualidade físico-química da água em uma escola localizada ao sul do Amazonas: proposta de ensino e conscientização ambiental**” também é fruto de um projeto extensão (PACE/UFAM) desenvolvido em uma escola pública do nosso município de Humaitá/AM. Diferente do primeiro trabalho, anunciado anteriormente, a proposta de Tartari (2014) conta com a participação e seiscentos e trinta alunos de uma outra escola pública da cidade além da participação ativa de pelo menos de cinco acadêmicos de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IEAA. A ação deste projeto se limitou na realização de palestras de sensibilização e de conscientização e educação ambiental bem como de ações de análise da qualidade da água distribuída na escola. O diagnóstico e a aplicação da metodologia visou aprimorar o projeto para expandi-lo a outras escolas do município, aproximando os alunos, de todos os níveis de ensino público, ao campo universitário. O que nos chamou atenção no relatório deste autor foi a observação dos resultados obtidos que mostraram que a água consumida na escola é de boa qualidade, mesmo não havendo um sistema de tratamento adequado no município.

4 CONCLUSÃO

O desafio desta pesquisa em andamento reside na possibilidade de compreender as concepções de Educação Ambiental e seus desafios na perspectiva dos profissionais da educação vinculados as escolas públicas do Município de Humaitá bem como reconhecer o legado das práticas de educação ambiental mediado pelos projetos de extensão universitária tendo por base as recomendações proclamadas pela Declaração de Tbilise e dos demais documentos legais que regem a educação ambiental no país tais como: (Lei 9795/1999) Lei da Política Nacional da Educação Ambiental, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

FULAN, João Anderson. at alli. Considerações sobre a utilização de jogos pedagógicos no ensino de botânica em uma escola pública no interior do **Amazonas**. **Rev. Simbio-Logias**, v.7, n. 10, Dez/2014.

GRAÇA, Vilmaria Rocha. Percepção ambiental de alunos da educação de Jovens e Adultos sobre o gerenciamento de resíduos sólidos urbanos em Humaitá-AM. 2014 **Trabalho de**

Conclusão de Curso (Bacharel em Engenharia Ambiental) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2014.

TARTARI, Rodrigo at alli. Avaliação da qualidade físico-química da água em uma escola localizada ao sul do Amazonas: proposta de ensino e conscientização ambiental.

Rev.EDUCA Amazonia, Ano 7, Vol XII, Número 1, Jun-Jul, 2014, Pág. 127-146.

NASCIMENTO, Izabel Cristina de Lima. **O professor e a Educação Ambiental no ensino fundamental**. Programa Institucional de Iniciação Científica. UFAM: Humaitá, 2014.

RIOJAS, J. A complexidade ambiental na universidade. In: LEFF, Enrique, (Coord.). **A complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 217-239. 2003

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa. Editora Vozes. 2010.

APRENDENDO E ENSINANDO COM UM TOQUE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO USO DA LOUSA DIGITAL NAS ESCOLAS

Adriana Lúcia de Oliveira Rodrigues

José Lucas Pedreira Bueno

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento científico e tecnológico que marcou o final do século XX ocasionou o aparecimento de novos comportamentos e organizações sociais. Esse novo arranjo foi denominado de “sociedade da informação e do conhecimento”. A partir daí, surgiram várias modificações nas culturas humanas, o que Lévy (1993, p. 17) chama de “cibercultura”, a qual é o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Nesse contexto, o campo educacional também foi afetado por essas mudanças, e a escola, como espaço de reflexão e transformação recebeu o encargo de desenvolver ações integradas às tecnologias digitais, conectando-se assim ao momento histórico em que está inserida, confirmando com Lévy (1993, p. 75) que:

[...] as tecnologias têm papel fundamental no estabelecimento dos referenciais intelectuais e espaços temporais das sociedades humanas, isto é, todas as formas de construção do conhecimento estão estruturadas em alguma tecnologia.

Diante disso, este texto tem por objetivo apresentar elementos de uma pesquisa em andamento do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Porto Velho. A pesquisa tem como objeto de estudo a formação de professores da educação básica para a utilização da lousa digital como ferramenta didático-pedagógica em escolas da educação básica no município de Ji-Paraná |RO.

2 METODOLOGIA

Nesse estudo, a metodologia empregada envolveu a pesquisa bibliográfica: Lévy (1993), Nakashima (2008; 2006), Bueno e Gomes (2011), Vilaça (2011) e Almeida (2014), os quais trazem contribuições acerca da formação docente para a utilização das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), assim como, práticas pedagógicas com a lousa digital.

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES

A lousa digital possibilita a integração de várias TIC existentes na escola como computador, televisão, projetores, entre outros. Desse modo, além de otimizar o tempo, agrega diferentes estímulos e sentidos (através de uma única ferramenta) permitindo uma maior interação entre estudantes, professores (as) e mídias (GOMES, 2011). Assim, viabiliza a aproximação das práticas cotidianas escolares com a linguagem digital.

A partir do objetivo da pesquisa foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da com as seguintes palavras-chave: “lousa digital”, “formação de professores” e “prática pedagógica” no intuito de encontrar estudos que trouxessem evidências significativas para sustentar as propostas do projeto de pesquisa.

Dos estudos que tratam da prática pedagógica com a lousa digital, evidencia-se a pesquisa de Nakashima e Amaral (2006), os quais investigaram a lousa digital como instrumento possibilitador da linguagem audiovisual no contexto escolar. Os autores destacam uma questão bastante pertinente ao destacar que esse recurso permite que os (as) estudantes não sejam apenas receptores (as), mas também produtores (as) de informações e conhecimento.

A respeito da formação de professores para a utilização da lousa digital, os estudos trazem uma série de problematizações acerca da importância dos (as) docentes na formação a competência de planejar as várias possibilidades das tecnologias disponíveis na escola para empregá-las às práticas.

Consoante a isso, Vilaça (2011, p. 118) destaca que essa competência não é só didática, mas também tecnológica, “dependendo da tecnologia envolvida, estas duas dimensões de competência encontram-se fortemente entrelaçadas, sendo difícil definir as fronteiras”. Quando o autor fala da competência tecnológica, elenca três estágios para que se evite na escola o subaproveitamento das TIC disponíveis “a) Conhecer (e/ou reconhecer) a tecnologia; b) Compreender funções, possibilidades, vantagens e desvantagens de uso de uma tecnologia; c) Dominar o uso - saber como e quando empregá-la”.

Sendo assim, a integração das TIC na educação envolve múltiplas complexidades que estão interligadas. Pensar em novas tecnologias na escola como oportunidade para a construção do conhecimento pressupõe que os (as) profissionais que nela atuam estejam munidos de aspectos relacionados a “abordagens, métodos, procedimentos e técnicas de ensino” (VILAÇA, 2011, p.117).

Gomes (2011) em seu estudo sobre o uso da lousa digital destaca que a ferramenta oferece mais recursos e traz novas competências para que o (a) docente possa planejar e desenvolver as aulas.

Desse modo, acentua-se a necessidade de se utilizar as TIC com finalidades claras e conscientes no contexto escolar. A esse respeito Bueno e Gomes (2011, p. 55) ressaltam que:

Entendemos que as TIC devam ser utilizadas com critérios e finalidades claros e, de forma *sine qua non*, com uma prévia formação do professor, que não deverá ocorrer de forma aligeirada, sob pena de comprometermos qualquer estratégia que vise à superação do caos educacional no Brasil.

Para Nakashima (2008), a utilização das TIC na escola não implica em abandonar o giz, a lousa e o livro, mas incluir recursos tecnológicos que venham proporcionar atividades que integrem as linguagens orais, escritas e digitais. Essa autora contribui para o entendimento de que através da lousa digital é possível ampliar a compreensão daquilo que se vê, ouve e se fala.

Ante o exposto, a lousa digital oferece elementos desafiadores para que os (as) docentes realizem um trabalho dinâmico, inovador e que possibilite realizar mudanças significativas no desenvolvimento das aulas. Assim, os conhecimentos teóricos elaborados dão conta que as TIC no ambiente escolar, assim como na sociedade representam um caminho sem volta. Neste contexto, a lousa digital, aos poucos vem sendo inserida nas salas de aulas, mas é preciso aprofundar estudos para compreender como esse processo tem se desencadeado no cotidiano da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está no processo inicial e a base está em construção por meio da fundamentação teórica, assim esse texto se constituiu na apresentação do seu objetivo e das questões que a norteiam. Os dados iniciais apontam que a lousa digital e outras TIC presentes na escola não devem ser vistas como um fim em si mesmas, mas como ferramentas que possibilitam a utilização de diferentes linguagens.

A partir da pesquisa busca-se encontrar elementos que identifiquem conhecimentos e competências construídos com a utilização da lousa digital. Contudo, não se pretende aqui determinar a ferramenta como solução para os problemas que inviabilizam a eficácia do processo ensino-aprendizagem, mas evidenciar a necessidade de uma formação (inicial e continuada) que dê condições aos docentes de utilizarem as TIC de forma consciente e planejada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Adolfo Mota de. **A lousa digital interativa: táticas e astúcias de professores consumidores de novas tecnologias**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Ensino de Ciências e Matemática, Unicamp, Campinas, 2014.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio Oliveira. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, p. 53-64, 2011.

GOMES, Elaine Messias. **Desenvolvimento de atividades pedagógicas para a educação infantil com a lousa digital interativa: uma inovação didática**. 2010. 169 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LÉVY, PIERRE. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo. Editora 34, 1993.

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz. **A linguagem interativa da lousa digital e a teoria dos estilos de aprendizagem**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2008.

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz; AMARAL, Sérgio Ferreira do. **A linguagem Audiovisual da Lousa Digital Interativa no Contexto Educacional**. Etd: Educação Temática Digital, Campinas, v. 08, n. 01, p.33-48, 27 dez. 2006.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Tecnologia e educação: introdução à competência tecnológica para o ensino online. **Revista E-escrita**: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 2, p. 113-122, 2011.

INCENTIVANDO A LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Cleuza Diogo Antunes

Jussara Santos Pimenta

1 INTRODUÇÃO

Quando se discute as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem, raramente se faz menção à biblioteca escolar. No entanto é comum ouvir discursos de educadores afirmando que “A biblioteca é o coração da escola”. Percebe-se, no entanto que o discurso e a prática percorrem caminhos diferentes. Apesar do discurso, ainda encontramos muitas bibliotecas inativas em nossas escolas. Não é difícil deduzir que bibliotecas como essas não cumprem com o papel que devem desempenhar no processo de ensino e estão longe de ser o “coração da escola”.

Desenvolver nos alunos o hábito de ler é primordial, pois a leitura estimula a criatividade, desenvolve o senso crítico, a capacidade de interpretação, o raciocínio lógico, melhora a produção textual, aumenta o nível cultural, entre outros benefícios. Bamberger (2000, p. 11) aponta vantagens que a leitura agrega aos jovens:

Para os jovens leitores, os bons livros correspondem às suas necessidades internas de modelos ideais, de amor, segurança, e convicção. Ajudam a dominar os problemas éticos, morais e sociopolíticos da vida, proporcionando-lhes casos exemplares, auxiliando na transformação de perguntas e respostas correspondentes.

É indiscutível a importância da leitura para desenvolver no indivíduo o senso crítico, condição indispensável para o exercício da cidadania. Através da leitura, o indivíduo estabelece um diálogo entre as suas vivências e o que o texto traz de novo, atribuindo novos significados ao texto lido e aumentando sua capacidade argumentativa. (BRITO, 2010).

A leitura é sem dúvida uma prática indispensável no processo de aprendizagem e incentivá-la não é uma prática pedagógica exclusiva do professor. Dividem essa responsabilidade a família, professores e bibliotecários que através da prática e prazer da leitura podem conquistar novos leitores. Silva (1995, p. 95) afirma que:

[...] a formação do gosto pela leitura depende do conjunto de interações, do circuito educativo em torno dos livros, sendo que todas as pessoas envolvidas no processo precisam reconhecer os referenciais pretendidos pelas obras, precisam sentir a beleza da palavra literária, viver na prática o prazer da leitura.

A biblioteca por natureza deve ser um espaço de incentivo à leitura, pesquisa e produção de conhecimento. Porém para que ela desempenhe com eficácia o seu papel, é necessário que

seja ativa dentro da escola, demonstrando sua importância para o ensino. Cabe aos bibliotecários estabelecerem um diálogo constante com os diferentes profissionais do ensino, para que haja sintonia entre o trabalho da biblioteca e as demais atividades da escola. Essa função da biblioteca não se limita às bibliotecas das escolas de Ensino Fundamental, mas estende-se a todas as instituições de ensino, pois formar leitores é uma tarefa que não se esgota em um determinado nível de ensino.

Os Institutos Federais são privilegiados com a presença de bibliotecas e bibliotecários em todas as suas unidades. No entanto, muitas vezes a omissão tem levado estas a serem apenas espaços de armazenamento dos acervos nessas instituições.

O papel das bibliotecas escolares e do bibliotecário é atender as necessidades de cada aluno, apresentando a eles o prazer que a leitura proporciona e a dinâmica do aprendizado por meio da leitura na biblioteca. Fragoso (1996, p.257) cita o bibliotecário como articulador e dinamizador de atividades.

Precisamos, dentro de nossas bibliotecas escolares, não de guardiões de acervos, mas de articuladores de ações dinamizadoras; não de contadores de livros, mas contadores de histórias; não de estatísticas, mas de qualidade de leitura.

Partindo dessa perspectiva a biblioteca do Instituto Federal de Rondônia – Campus Cacoal, passou a desenvolver a partir do ano de 2013 ações de incentivo à leitura com a comunidade acadêmica do campus, sendo uma delas o “Projeto Li e Recomendo”.

2 METODOLOGIA

O “Projeto Li e Recomendo” foi uma ação desenvolvida pela biblioteca do Campus Cacoal visando estimular o gosto pela leitura nos alunos e demais membros da comunidade. O projeto foi elaborado como ferramenta de divulgação das leituras feitas pelos membros da comunidade do campus em geral, podendo participar: alunos, professores, servidores técnicos-administrativos e terceirizados.

O primeiro passo foi a apresentação do projeto na Semana Pedagógica a todos os servidores do ensino, convidando-os a participarem. Na primeira semana de aulas o projeto foi apresentado aos alunos em reunião geral. Para participarem os interessados deveriam enviar para o e-mail da biblioteca os seus dados, uma foto sua e um comentário pessoal sobre algum livro lido, evidenciando por que recomendava a leitura do mesmo. A biblioteca encarregava-se de preparar a divulgação da recomendação contendo: título do livro, nome, foto e breve currículo do autor; nome e foto do leitor que fez a recomendação; resumo do livro e

recomendação feita. Todas essas informações eram organizadas em um cartaz e expostas no mural central do campus. A recomendação permanecia no mural por cerca de três semanas, sendo substituída por nova recomendação.

1 – Um dos cartazes expostos no mural do *campus*.

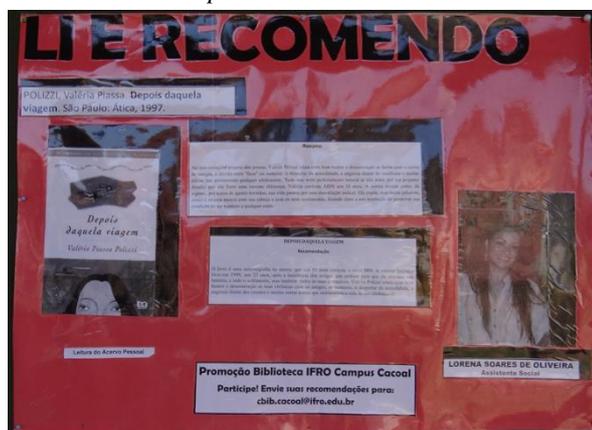


Foto: Cleuza Diogo Antunes.

A foto acima é de um dos cartazes que foram expostos no decorrer do ano e traz a recomendação de uma servidora do campus.

3 RESULTADOS

No decorrer do ano de 2013, foram expostas onze indicações de obras lidas por professores, servidores técnicos e alunos do campus. A cada nova exposição, os alunos eram atraídos especialmente pela recomendação feita e procuravam a biblioteca para emprestar o livro indicado. Algumas vezes a recomendação era de acervo pessoal de algum leitor e a pessoa disponibilizava o livro para empréstimo na biblioteca. A ação impulsionou o interesse pelos livros recomendados. Ao final do ano foi aplicado um questionário para avaliar a relevância do projeto na comunidade, dos 45 respondentes, 99% consideraram o projeto uma excelente iniciativa de incentivo à leitura e gostariam que fosse dada continuidade. Sendo assim o projeto continuou ativo até meados do ano 2014, quando a bibliotecária foi removida para outro campus.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A recomendação feita por um leitor despertava a curiosidade de outros leitores evidenciando que o estímulo contribui para despertar o gosto pela leitura. Sendo que foi percebido no decorrer do ano que as obras mais procuradas pelos alunos foram as que os

professores recomendaram, o que confirma a importância da influência dos professores sobre a formação de leitores entre os alunos.

O crescente interesse dos alunos pelos livros recomendados demonstrou que Fragoso (1996) estava correta ao afirmar que despertar o gosto pela leitura entre os alunos depende muito da atitude dos bibliotecários em relação à leitura. A aceitação da comunidade acadêmica demonstrada na avaliação do projeto motivou a continuidade das ações no ano seguinte.

5 CONSIDERAÇÕES

A biblioteca escolar tem um importante papel a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem, incentivando o gosto pela leitura e contribuindo para a formação de leitores. Isso acontece em pequenas ações como a relatada aqui. A atitude dos bibliotecários em trabalhar em sintonia com os demais setores da escola direcionando seus esforços, planejando suas ações com o objetivo de disseminar a leitura pode mudar a imagem que a comunidade acadêmica tem da biblioteca. A biblioteca do IFRO campus Cacoal passou a ser muito frequentada tanto por professores como por alunos, depois que iniciou as ações de incentivo à leitura, demonstrando que a biblioteca pode sim ser o “coração da escola”, isso depende em grande parte da postura dos profissionais nela inseridos.

REFERÊNCIAS

- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2000.
- BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Revela**: Periódico de Divulgação Científica da FALS, São Paulo, v.4, n. 8, jun. 2010. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.
- FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Revista ACB**: biblioteconomia em Santa Catarina. Florianópolis: ACB, v.3, n.1/2, 1996.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

O TEMA ALIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

Lais Helena Torgeski dos Santos

Ana Carolina Garcia de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

No decorrer de trabalhos desenvolvidos no âmbito do PIBID-Química na Escola Rio Branco - Porto Velho/RO, percebeu-se o pouco conhecimento dos alunos sobre alimentação saudável, nutrição e sua relação com a Química. Iniciou-se assim o desejo de desenvolver o trabalho na escola, mais precisamente com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, destacando a Química presente na vida dos estudantes.

Adotou-se a contextualização temática como estratégia de ensino com a perspectiva de desenvolver atitudes, valores e estratégias de ensino que favoreçam a formação de um cidadão crítico.

A abordagem temática, no ensino de Química, tem sido recomendada com o objetivo de formar o cidadão. Todavia, nesta perspectiva, a sua finalidade não é apenas motivar o aluno ou ilustrar aplicações do conhecimento químico, mas desenvolver atitudes e valores que propiciem a discussão das questões ambientais, econômicas, éticas e sociais. (WARTHA; FALJONI-ALÁRIO, 2005, p. 43)

Este trabalho tem por objetivo geral destacar a importância da contextualização no ensino-aprendizagem de Química. Como objetivos específicos têm-se: propor e aplicar atividades que levem os estudantes a refletirem sobre alimentação e outros aspectos que envolvem o tema.

2 METODOLOGIA

As atividades propostas para desenvolver o tema “alimentos” com os alunos estão listadas abaixo.

Proposta de Seminários:

Foram sugeridos aos alunos os seguintes temas para realização de seminários em grupos: Calorias e Rótulos dos alimentos; Dietas em debate; Diet e Light; Vitaminas e Sais minerais; Interação entre nutrientes: Magnésio e Cálcio; Vitamina C e Ferro; Ácidos graxos e Gorduras; Colesterol; Fibras; Açúcar; Sal: ingerir moderadamente; Reflexão sobre o consumo de refrigerantes; Hormônios.

Cardápio dos alunos:

Descrever duas rotinas alimentares, sendo uma em um dia de semana e outra no fim de semana. Foi solicitado que descrevessem quais alimentos são consumidos em sua rotina, como no café-da-manhã, no almoço, no lanche, no jantar.

Leitura e Debate de Textos:

Textos relacionados a temas de desperdício de alimentos e fome, consumo sustentável, obesidade e considerações nutricionais (deficiência de cálcio e ferro).

Montagem de um cardápio de Sucos Funcionais:

Os alunos deverão escolher um suco natural, pesquisar os benefícios de fazer o consumo desses sucos, o princípio ativo de cada ingrediente, calorias e como se deve consumir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como os seminários foram com temas bem atrativos, os alunos conseguiram desenvolver os conteúdos de forma objetiva.

Após os seminários foram coletados os cardápios dos alunos a fim de saber quais os alimentos consumidos pelos alunos, se consomem comida industrializada, natural, se fazem a dieta corretamente para que seus organismos completem a metabolização de forma natural e eficiente.

A figura abaixo (figura 1) mostra dois cardápios de um aluno: à esquerda no fim de semana e à direita em outro dia de semana.

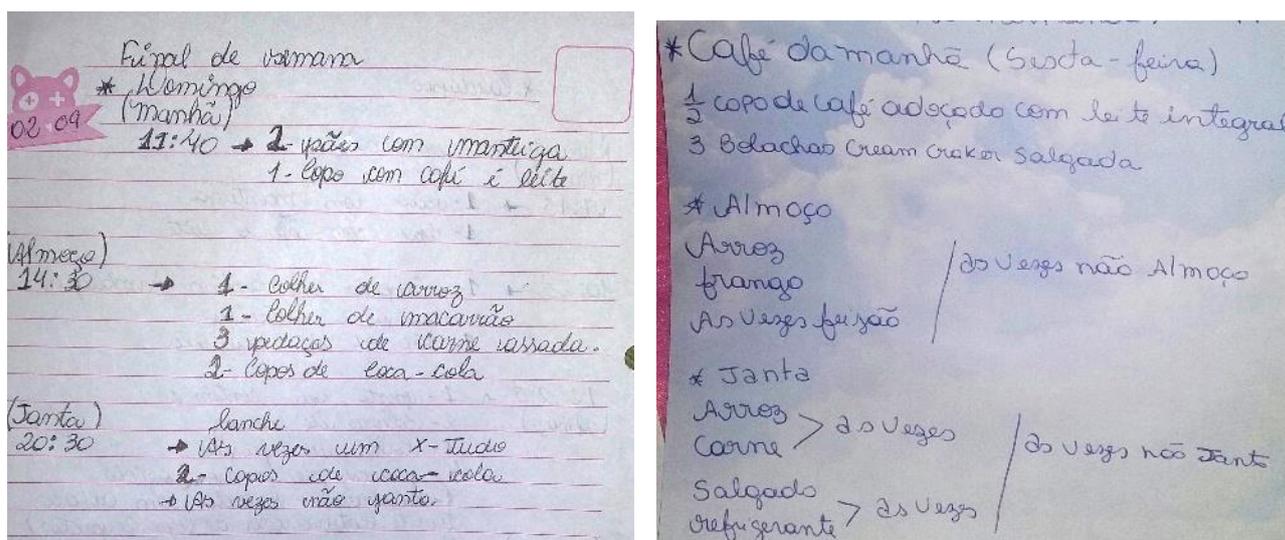


Figura 1: Cardápio dos alunos baseado em sua rotina alimentar.

Em outra atividade didática, as turmas foram divididas em quatro grupos, nos quais foi aplicado um questionário prévio de observação de comportamentos dos estudantes e observação

da parte ambiental da escola. Nesta atividade o grupo deveria observar atitudes e condutas dos alunos durante o intervalo, relacionadas a desperdício de alimentos; se há sujeira no pátio após o intervalo; se os alunos repartem o lanche e quantos comem o lanche da cantina e do refeitório.

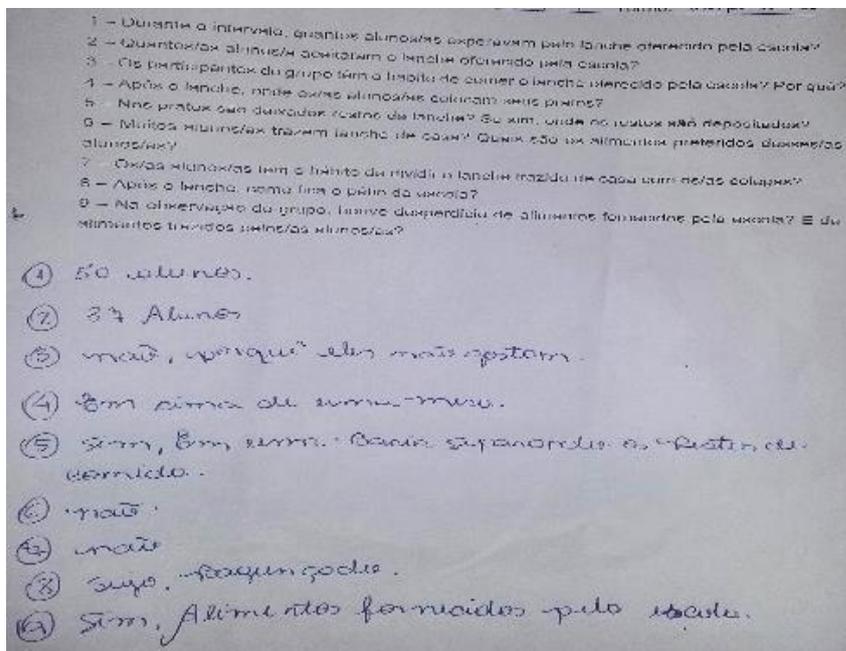


Figura 2: Questionário sobre observação de comportamento alimentar

Na sequência foram aplicados textos cujos temas versavam sobre desperdício de alimentos, consumo sustentável, saúde relacionada à alimentação (desnutrição, distúrbios alimentares, obesidade). Os textos foram lidos e debatidos em duplas.

Dando sequência nas atividades, foram dadas aulas que tinha como tema “Química e alimentos”, abrangendo tópicos como: macronutrientes (carboidratos, lipídeos, proteínas), micronutrientes (vitaminas e sais minerais), alimentos processados e industrializados, alimentos funcionais e sucos funcionais. Como atividade para os alunos, foi trabalhado um cardápio de sucos funcionais, em que os mesmos deveriam montar os sucos, identificar cada ingrediente, descrever o princípio ativo de cada ingrediente, quantidade, interação entre os ingredientes, benefícios do suco e quantidade de calorias contidas no suco.

4 CONCLUSÃO

Este trabalho está em fase de construção. Mas sobre as atividades que foram desenvolvidas como seminários, análises dos cardápios e elaboração de cardápio de sucos naturais funcionais, os alunos se mostraram interessados e motivados para desenvolvê-las.

O modo de abordagem do conteúdo químico na experiência aqui relatada favoreceu o processo ensino-aprendizagem de maneira contextualizada, levando os alunos a refletirem e

pensarem criticamente sobre alimentos industrializados, aditivos alimentares e alimentos funcionais. Dessa forma o ensino de Bioquímica ficou mais acessível aos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1999b.

LEMOS, Carolina Brigida. **Análise de conteúdos de nutrição em livros didáticos do ensino fundamental**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

WARTHA, Edson José; FALJONI-ALÁRIO, Adelaide. A contextualização no ensino de química através do livro didático. **Química Nova na Escola**, v. 22, p. 42-47, 2005.

EXTENSAO UNIVERSITARIA E PRATICAS DE ENSINO NO MUNICIPIO DE HUMAITA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ZONA URBANA

Lucélia Correa Barros

Rosimeri da Silva Pereira

1 INTRODUÇÃO

E notório que vivemos num mundo conflituoso no que diz respeito à relação homem-sociedade-natureza, sobretudo se consideramos, que as mídias de um modo em geral apresentam a educação ambiental como uma educação puramente explicativa, transmissora de conteúdos ecológicos e naturalistas. Nesse sentido temas como “preservação ambiental”, “sociedade sustentável” e “reciclagem” parecem ter se tornado verdadeiros “jargões”, quando o assunto tem caráter ambiental. Do mesmo modo não podemos negar que nos últimos anos as questões ambientais vêm ganhando destaque considerando as necessidades de mudanças em relação à degradação do meio ambiente. Nesse sentido, no âmbito da educação escolar uma diversidade de questões ainda aguardam por ações, respostas, reflexões e certos encaminhamentos sobretudo se considerarmos que o grande desafio reside na tentativa de garantir uma educação ambiental integrada, contínua e permanente. Com base nesta problemática, este trabalho em andamento, iluminados por pesquisadores como Rojas (2003). Graça (2014), Nascimento (2014), Tartari et al (2014), Fulan et al (2014,) entre outros, se propõe em apresentar o resultado parcial de uma pesquisa que tem por objetivo compreender as praticas de ensino em escolas publicas estaduais localizadas na zona urbana determinadas pelos de Projetos de Extensão e Pesquisa com foco na Educação Ambiental desenvolvidos nos últimos 3 anos por professores vinculados a Universidade Federal do Amazonas na cidade de Humaitá..

Se as políticas públicas da educação no Brasil fomentadas pelo Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de Educação Ambiental vêm levando em consideração uma educação ambiental crítica, participativa, transformadora e emancipatória, a questão que orienta a nossa investigação se pauta na possibilidade de compreender o teor dos projetos extensionistas e assim verificar se tais ações vem se pautando em verdadeiras práticas de sensibilização ou percepção do ambiente, educação ambiental para a aquisição de Conhecimentos, Valores e

Habilidades para a sustentabilidade ambiental ou se se trata de um trabalho estéreo e descontextualizado da realidade na qual o individuo está inserido.

2 METODOLOGIA

Iluminados pelo enfoque Critico-dialético¹⁰, a realização deste trabalho se restringe à observação de documentos localizados nos arquivos da Biblioteca do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente vinculado a Universidade Federal do Amazonas (IEAA-UFAM), tais como artigos científicos e demais produções acadêmicas como monografias, relatórios vinculados aos projetos de extensão além dos documentos localizados em arquivos pessoais de egressos do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente com a finalidade de analisar as ações desenvolvidas nas escolas e observar o legado no campo da educação ambiental na cidade frente as exigências dos parâmetros oficiais de ensino do país.

3 RESULTADO

Para a construção deste relato de pesquisa nos pautamos na análise de dois projetos de extensão como se pode observar a seguir.

O primeiro trabalho em análise foi o de Fulan et al (2014, p. 104) com o tema **“Considerações sobre a utilização de jogos pedagógicos no ensino de botânica em uma escola pública no interior do Amazonas”**. Este trabalho extensionista teve por foco a elaboração e aplicação jogos didáticos de Botânica. Sua metodologia se pautou na utilização da dinâmica dos jogos pedagógicos (lúdicos) para abordarem o ensino de Botânica em todas as turmas do ensino médio de uma escola publica da cidade. Tal metodologia apresentou-se como alternativa extremamente eficiente no processo de aprendizagem, podendo até ser empregada em outros conteúdos nos quais os alunos apresentem grande dificuldade. De acordo com Furlan et al (2014, p. 104), em anos anteriores o índice de reprovação foi maior que 70%. Com a utilização frequente do do jogo “Barabota” – Baralho de Botânica, após uma nova avaliação do índice de aproveitamento dos estudantes observou-se uma marca de 90% de aprovação na

¹⁰Tendo clareza de que toda investigação se inicia por uma questão, dúvida, ou problema, a resposta a esse movimento do pensar geralmente se atrela a conhecimentos anteriores ou requer a elaboração de novos caminhos e referencias é neste sentido que segue a nossa investigação amparados pelo método do materialismo histórico dialético, o que se justifica pelo fato de se questionar fundamentalmente a visão estática da realidade já que tem por pretensão desvendar o conflito dos interesses tornando-o marcadamente crítico, pautado num interesse transformador e por práticas de mudança social e política. Vale lembrar que o enfoque Critico-dialético, no Nível Epistemológico a cerca de seus (critérios de cientificidade) e (concepção de ciência) se fundamenta na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas (razão transformadora) dos objetos de pesquisa analisados. (Teixeira, 2010).

mesma matéria, ou seja o jogo proporcionou uma maior compreensão e possibilitou uma maior assimilação dos conceitos.

O segundo trabalho em análise de autoria do pesquisador Tartari et al (2014, p.1), tendo por título: “Avaliação da qualidade físico-química da água em uma escola localizada ao sul do Amazonas: proposta de ensino e conscientização ambiental” também é fruto de um projeto extensão (PACE/UFAM) desenvolvido em uma escola pública do nosso município de Humaitá/AM. Diferente do primeiro trabalho, anunciado anteriormente, a proposta de Tartari (2014) conta com a participação e seiscentos e trinta alunos de uma outra escola pública da cidade além da participação ativa de pelo menos de cinco acadêmicos de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IEAA. A ação deste projeto se limitou na realização de palestras de sensibilização e de conscientização e educação ambiental bem como de ações de análise da qualidade da água distribuída na escola. O diagnóstico e a aplicação da metodologia visou aprimorar o projeto para expandi-lo em outras escolas do município, aproximando os alunos, de todos os níveis de ensino público, ao campo universitário. O que nos chamou atenção no relatório deste autor foi a observação dos resultados obtidos que mostraram que a água consumida na escola é de boa qualidade, mesmo não havendo um sistema de tratamento adequado no município.

4 CONCLUSÃO

O desafio desta pesquisa em andamento reside na possibilidade de compreender as concepções de Educação Ambiental e seus desafios na perspectiva dos profissionais da educação vinculados as escolas públicas do Município de Humaitá bem como reconhecer o legado das práticas de educação ambiental mediado pelos projetos de extensão universitária tendo por base as recomendações proclamadas pela Declaração de Tbilise e dos demais documentos legais que regem a educação ambiental no país tais como: (Lei 9795/1999) Lei da Política Nacional da Educação Ambiental, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

FULAN, João Anderson. *at al.* Considerações sobre a utilização de jogos pedagógicos no ensino de botânica em uma escola pública no interior do Amazonas. **Rev. Simbio-Logias**, v.7, n. 10, Dez/2014.

GRAÇA, Vilmara Rocha. Percepção ambiental de alunos da educação de Jovens e Adultos sobre o gerenciamento de resíduos sólidos urbanos em Humaitá-AM. 2014 **Trabalho de Conclusão de Curso** (Bacharel em Engenharia Ambiental) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2014.

TARTARI, Rodrigo *at al.* Avaliação da qualidade físico-química da água em uma escola localizada ao sul do Amazonas: proposta de ensino e conscientização ambiental. *Rev. EDUCAmazonia*, Ano 7, vol XII, n. 1, Jun-Jul, 2014, Pág. 127-146.

NASCIMENTO, Izabel Cristina de Lima. **O professor e a Educação Ambiental no ensino fundamental**. Programa Institucional de Iniciação Científica. UFAM: Humaitá, 2014.

RIOJAS, J. A complexidade ambiental na universidade. *In*: LEFF, Enrique, (Coord.). **A complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 217-239. 2003

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa. Editora Vozes. 2010.

ANÁLISE DOS JOGOS LÚDICO NO ENSINO DE QUÍMICA

Anderson Teixeira Aragão

Lúcio Gaspar Neto

Márcia Trindade

Verônica Gonçalves

Ana Carolina Garcia de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, nota-se que os alunos apresentam muita dificuldade na aprendizagem, principalmente na matéria de química. Um meio para minimizar esse problema e incentivar a busca do conhecimento é o uso de jogos, que vem sendo geralmente utilizado para promover a relação entre o aluno e o assunto abordado. A facilidade de assimilação de conteúdos a partir de jogos lúdicos vem do fato dele estar sempre inserido, de alguma forma, no nosso cotidiano desde a infância. É interessante que o professor saiba o real significado de jogos lúdicos, para que a aplicação esteja conciliada com um bom desempenho no aprendizado e uma aula dinâmica, para a obtenção de um resultado satisfatório no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Cunha, “O jogo didático ganha espaço como instrumento motivador para a aprendizagem de conhecimento químico, à medida que propõe estímulo ao interesse do estudante” (CUNHA, 2012, p.92).

Com base nas potencialidades do uso dos jogos no ensino, surgiu a ideia da elaboração de uma gincana do conhecimento na escola Major Guapindaia. A gincana foi elaborada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Química, com a colaboração da equipe de bolsistas, supervisores e coordenação. A ideia da gincana da química teve como o foco principal não só a diversão dos alunos fora do padrão da aula tradicional, como também a revisão de assuntos que eles já viram nos anos anteriores.

2 METODOLOGIA

Os jogos foram aplicados nas turmas de terceiros anos, da E.E.E.M. Major Guapindaia, no município de Porto Velho – RO, no segundo semestre de 2014, como forma de revisar os conteúdos já abordados em anos anteriores e reforçar o conhecimento que os alunos possuem. Os jogos aplicados foram: o “bingo da tabela periódica”, o “resta nem um”, o “pega-varetas”, a “distribuição eletrônica” e a “paródia”.

O “bingo da tabela” é composto por um cartão com o desenho gráfico da tabela periódica, que foi dado a cada aluno da turma, em seguida o professor diz o nome do elemento e o estudante deve associar ao símbolo que existe no seu cartão. Quanto ao “resta nem um” consiste em perguntas e respostas relacionadas à química, exemplo: Um elemento químico é caracterizado na tabela periódica por seu: a) Número atômico b) Raio atômico c) Número de massa. Deve-se utilizar um Datashow para a realização do mesmo. A classe é dividida em duas equipes, e a equipe que acertar o maior número de perguntas, vence o jogo. O “pega-varetas” funciona quando um dos jogadores atira sobre a mesa o feixe de varetas e tenta retirar quantas varetas puder sem que nenhuma das outras se mova. Todas as varetas representam um elemento químico, que deve ser localizado na tabela periódica pelos participantes. Ganha o jogo quem pegar a maior quantidade de varetas e relacionar corretamente a localização do elemento na tabela. O jogo da “distribuição eletrônica”, foi feito em uma cartolina, contendo os níveis e subníveis de energia atômica. Cada subnível de energia era representado por uma caixa de fósforo e os alunos tinham que colocar em cada uma a quantidade correta de elétrons, neste caso representado pelos palitos de fósforo. Além desses jogos, cada sala ficou responsável por criar uma “paródia”, que deveria ser relacionada à química, de preferência de assuntos que eles estavam estudando. As paródias foram apresentadas antes da realização dos jogos.

Com a intenção de avaliar a atividade desenvolvida, foi aplicado um questionário (figura 1) sobre jogos aos alunos, que será discutido a seguir.

Questionário
1 - Durante a aplicação do jogo, você verificou se o jogo ampliou seu conhecimento?
2 - Quais as dificuldades encontradas durante a realização dos jogos?
3 - Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens do jogo para seu aprendizado?
4 - Para você, qual a importância de realizar uma atividade em grupo?

Figura 1 – Questionário respondido pelos alunos sobre a atividade desenvolvida.

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao todo foram analisados 94 questionários respondidos pelos alunos da escola que participaram da gincana.

Na primeira pergunta, 93 alunos afirmaram que os jogos ampliaram seus conhecimentos. Alguns alunos falaram que os jogos possibilitou a chance de aprender conteúdos novos e de relembrar assunto que eles já tinham estudado, mas que com o tempo, acabaram esquecendo. Também destacaram que esse tipo de aula sai um pouco da rotina, estimula mais o aluno, além de ser mais divertido. O único estudante que afirmou que a

atividade não ampliou o conhecimento justificou dizendo que usou o conhecimento já adquirido e o jogo foi importante somente na hora para lembrar o conteúdo.

Analisando a segunda pergunta do questionário, metade dos alunos disse que a maior dificuldade na realização do jogo foi o conteúdo, porque não sabiam algum dos assuntos que o jogo abordava. Por exemplo, no jogo do bingo, alguns alunos disseram que não sabiam alguns elementos da tabela, e que acabam confundindo com outros. Houve alunos também que apontaram ter muita dificuldade na hora de fazer a distribuição eletrônica de Linus Pauling. A segunda maior resposta que os alunos apresentaram no questionário, foi que não tiveram nenhuma dificuldade.

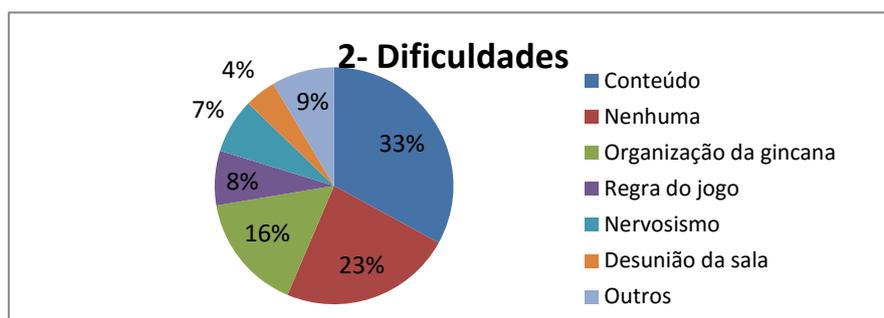


Figura 2: Análise da questão 2.

Entre as vantagens, a maioria dos alunos disse que a atividade com os jogos foi diferente e divertido, nas repostas também eles apresentavam que os jogos possibilitou a chance de aprender coisas novas. Quanto às desvantagens, mais da metade dos alunos não responderam ou disseram que não havia desvantagens. Todavia, um número expressivo elencou que a organização da gincana não foi satisfatória, neste item alguns citaram a falta de tempo, o grande número de participantes, barulho durante a realização dos jogos, etc.

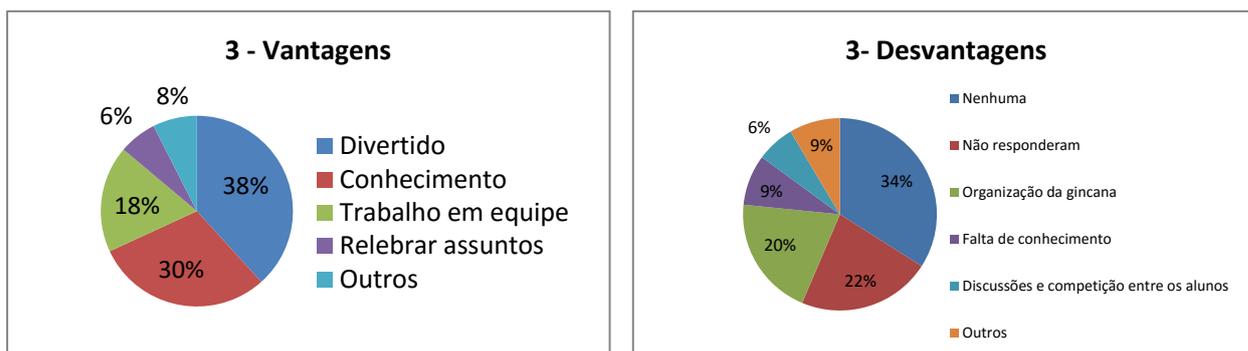


Figura 3: Análise da questão 3.

Quanto a última questão, a maioria dos alunos respondeu que os jogos possibilita o trabalho em equipe. Outra grande parte citou a importância da troca de informações. Apesar de colocadas em categorias separadas, elas estão ligadas, pois entendemos que a troca de informação é facilitada pelo trabalho em equipe.

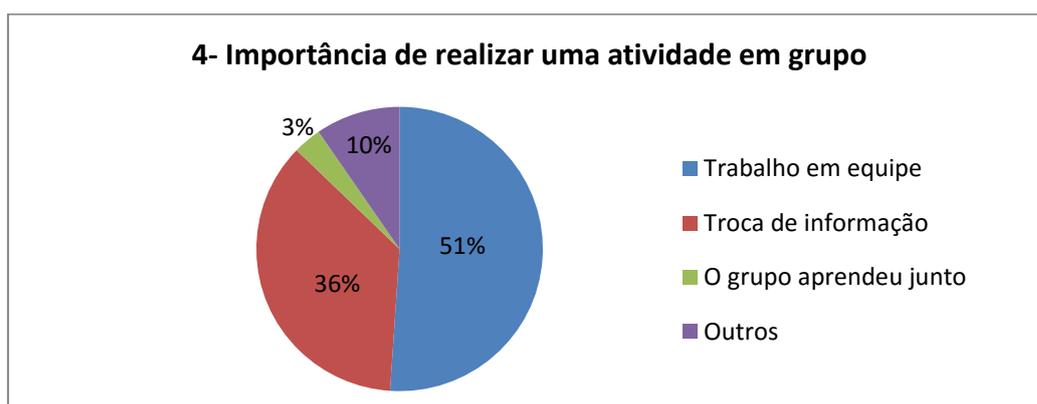


Figura 4: Análise da questão 4.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido mostrou-se um forte aliado no processo de ensino e aprendizagem, fugindo da aula tradicional e exaustiva. Os jogos no ensino de química, sem dúvida ajudam no desenvolvimento intelectual dos alunos, motivando-os a buscarem mais conhecimentos, além de levar conteúdo de uma forma divertida e com uma maior notável participação dos alunos, o que é diferente das aulas tradicionais.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, Vol. 34, N° 2, p. 92-98, maio, 2012.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química: Teoria, Métodos e Aplicações. **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ)**, UFPR, 21 a 24 de julho de 2008. Curitiba/PR.

O LIVRO DIDÁTICO EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA ESCOLAR

Solimária Pereira Lima

1 INTRODUÇÃO

O livro Didático é considerado um material essencial para a prática escolar. Apesar das mais diversas discussões a respeito de sua real influência em sala de aula, ele está presente no contexto escolar. Inicialmente, tinha-se a cartilha escolar e mais tarde, diversos outros materiais foram sendo introduzidos em sala de aula. No Brasil, são distribuídos gratuitamente aos alunos da Rede Básica e Ensino Médio os livros a serem utilizados durante o ano escolar. Além do acesso ao livro físico, vem-se ampliando esse acesso, através dos mais diversos tipos de tecnologias, entre elas o livro didático digital. Pergunta-se: Como será o acesso dos alunos a essa nova ferramenta? Como o livro didático digital poderá melhorar a prática pedagógica? É o que passaremos a estudar.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio de consulta a autores renomados que tratam dessa temática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o livro didático, Moreira afirma

[...] o livro didático é um produto cultural; um depositário de conteúdos escolares e transmissor de conhecimentos e saberes de uma época; um instrumento de comunicação com função pedagógica que apresenta/informa os conteúdos de forma organizada, seletiva, simplificada/clara e seqüenciada; uma ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem; um instrumento ao mesmo tempo didático, pois auxilia o professor no desenvolvimento de sua tarefa docente, decisivo no cotidiano da sala de aula, uma vez que alivia a carga de tarefa do professor, e cujo objetivo educacional é a aprendizagem do aluno; um referencial de aproximação entre professores e alunos; um “professor coletivo”, o condutor da aula, de caráter universalizador, com divulgação universal de conhecimentos e de valores. Em síntese, o LD integra a cultura, a tradição escolar brasileira (MOREIRA, 2006, p. 26).

O livro é utilizado como ferramenta de ensino/aprendizagem, com função pedagógica e que exerce papel importante no contexto escolar.

Diversos momentos da educação brasileira são responsáveis pela propagação do livro e após a instituição da educação como responsabilidade do governo, este adota diversas políticas para fomentar o uso do instrumento livro em sala de aula.

Com o avanço na sociedade em geral que hoje tem acesso aos mais diferentes processos tecnológicos, vivemos na chamada era da tecnologia de informação e comunicação. A evolução da informática e tecnologia dá lugar a tendências inovadoras em todos os setores da atualidade e no contexto escolar é possível ver essa influência cada vez mais crescente.

Se houve um tempo em que o livro didático era a única ferramenta de interação na realidade escolar, hoje observa-se uma realidade diferente. Moreira (2013) afirma que

O desenvolvimento da eletrônica e dos avanços da informática deram lugar a uma forte tendência inovadora, trazendo como resultado a reestruturação da produção de bens e serviços, além de uma reordenação social, científica, histórica e política de proporções mundiais.

Essa reordenação de proporções mundiais envolve a escola, que se vê influenciada por essa revolução na transmissão dos conhecimentos. Moreira (2013) esclarece que “as TICs são aproveitadas pelo sistema capitalista com a finalidade de otimizar sua produção de bens materiais e serviços.”

As tecnologias de informação transformam profundamente a sociedade atual, que passa a ter novas fronteiras, reorganizando as práticas sociais, o tempo é medido de forma relativa e em consonância com as ferramentas utilizadas nesse espaço virtual e a comunicação passa a ser pautada na interação e influencia as diversas relações sociais.

A escola é influenciada em todas as esferas por meio dessas novas tecnologias e o livro didático também recebe essa influência. Havia uma preocupação um pouco recente sobre a subsistência do livro após o avanço da era tecnológica e muito se especulou que o livro em formato impresso iria “acabar” com o advento das novas tecnologias.

Com a crescente expansão digital sabe-se que é possível conciliar o livro didático e o contexto educacional com as novas tecnologias. Nesse cenário observa-se a ascensão dos ebooks e demais tecnologias correlatas. Nicolau e Nicolau (2014) apud Gomes revelam que

Na medida em que a tecnologia do digital foi desenvolvendo-se e estabelecendo, no âmbito da cibercultura, um novo padrão de interações sociais, a área da educação passou a se mover, quase que por completa, em direção a essa promissora vertente de construção de conhecimentos que se instaurou na sociedade da informação.

Esse movimento educacional em direção a nova realidade é observada no Brasil, com a implementação pelo Governo Federal de diversos programas que já distribuiu milhares de tablets para professores e alunos com o objetivo de dar suporte tecnológico ao ensino. Avançando ainda mais nesse contexto o Ministério da Educação através do Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD) prevê a entrega do livro didático digital para o ensino médio da rede pública a partir de 2015.

O conceito de livros digitais para o Ministério da Educação e Cultura – MEC é o de que o livro digital terá o mesmo conteúdo e paginação do impresso, incluindo recursos de áudio e vídeo para interação pelo aluno. Explicando como se dará essa nova ferramenta MEC (2010) esclarece

Os livros digitais se distinguiram de sua matriz, os livros impressos, pelos recursos que permitirão estudantes e professores avançar e recuar rapidamente em suas páginas, guiar-se por um menu, pesquisar palavras-chave ou fazer anotações e marcações. O certo é que alguma inovação caberá mais aos objetos educacionais digitais, cuja natureza poderá ser vídeo, imagem, áudio, texto, gráfico, tabela, tutorial, aplicação, mapa, jogo educacional, animação, infográfico, página web entre outros.

Os livros didáticos digitais permitem aos alunos e professores uma série de inovações em suas ferramentas e perspectivas de trabalho. Será possível ao professor e aluno utilizarem diversas ferramentas de acompanhamento e estudo, não se tornando um mero usuário de uma ferramenta digital, mas que esse recurso possa influenciar no processo de ensino/aprendizagem do aluno e facilitar o papel de mediação pelo professor.

Ainda existem muitas questões de ordem prática a serem discutidos, como aplicativos e componentes a serem utilizados, técnicas de divulgação e implantação com sucesso dessas tecnologias entre alunos e professores; enfim a reconfiguração das práticas pedagógicas. O Brasil inicia esse processo e sabe dos desafios que irá enfrentar para desenvolver a prática escolar com o uso das novas tecnologias da informação e comunicação no uso das ferramentas tecnológicas, em especial o livro didático digital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias são uma prova das transformações de práticas sociais e o livro didático digital é uma ferramenta de acesso à essas novas práticas de leitura, ensino e aprendizagem no contexto educacional. O livro didático digital oferece muitos recursos tecnológicos, poderá facilitar o acompanhamento da aprendizagem, melhorar o rendimento escolar, facilitar o aproveitamento das aulas em razão da interatividade, aumentar a

produtividades dos conteúdos digitais, entre tantos outros benefícios. Sabe-se que as TICs trouxeram uma revolução para a sociedade em geral e para a escola em especial. O sistema educacional tanto público quanto privado deverá apresentar soluções a essa nova realidade, buscando dinâmicas que atendam a esse novo contexto educacional influenciado pela era das tecnologias.

REFERÊNCIAS

BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro Didático: Um Olhar Nas Entrelinhas Da Sua História**. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil. Campinas, SP, 2009.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. **A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva**. Interdisciplinar v. 6, nº. 6 - p. 35-56 – Jul/Dez de 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação.

BUNZEN, JÚNIOR. Clecio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso** – Campinas, SP, 2005.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. **Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 531-545, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a11v30n3.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

GOMES, Bruno, GUEDES, Fabrícia, et all. **Educação e novas tecnologias da informação e da comunicação: o livro didático digital no Brasil** et ali. Ano X, n. 07 – Julho/2014 - NAMID/UFPB. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

MOREIRA, Kênia Hilda, Rodrigues, Eglem Oliveira Passone. **O Livro Didático e as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar: o livro didático sobreviverá às novas tecnologias?** Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, Jul/Dez 2013 – nº 2, vol. 1 59 ISSN 2318-4051

OFICINA DE CIÊNCIAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM E COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA.

Roberto Adonias de Paula

Rodrigo Henrique Risco Aires Alves

Paulo Silva Costa

Euricléia Gomes Coelho

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, em diversos países do mundo, houve uma intensificação dos debates em torno da necessidade de mudanças nos sistemas educacionais e na educação escolar (LIMA E SILVA, 2012)

Os conhecimentos de natureza científica e tecnológica são cada vez mais valorizados na formação de um cidadão crítico, além de promover a ampliação de sua compreensão do mundo, preparando-o para ser agente de mudanças. O ensino de Ciências constitui “espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados” (BRASIL, 1999).

Várias tentativas tem sido proposta de desenvolver trabalhos que procuram incorporar e tematizar, no cotidiano escolar, os problemas postos pela realidade e vivência dos educandos (LIMA e SILVA, 2012)

Para Chassot (2004), a mudança de paradigma ocorre com abandono de uma tradição centrada na transmissão de conhecimentos científicos prontos e verdadeiros para alunos considerados tabuas rasas, cujas mentes vazias precisam ser preenchidas com informações, para adotarem orientações construtivistas, cuja postura reside na construção e reconstrução ativa por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas científicas.

Ou seja, os saberes escolares (nas ciências e em outras áreas do conhecimento) precisam estar comprometidos com o sentido coletivo da vida e do trabalho produzido com criticidade, inventividade e responsabilidade ambiental e social (LIMA E SILVA, 2012).

Fora do contexto escolar as interações dão-se ao natural de forma assistemática, geralmente diante de uma situação concreta do cotidiano das pessoas. Assim acontece a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento, diante da situação prática e em interação com outros sujeitos. Na escola, há interação do ensinar e do aprender e o avanço no desenvolvimento mental dos estudantes é seu propósito. Temos duas situações, o mesmo sujeito, embora outros propósitos. Não se muda a natureza humana só porque se está em outro

ambiente cultural e sim revela a mudança nos procedimentos pedagógicos tradicionais nas salas de aulas (MALDANER et al, 2012).

Os Cursos de graduação, em especial as licenciaturas e no caso específico o curso de Ciências: Biologia e Química do IEAA e órgãos ligados à educação devem interagir para melhoria do ensino de ciências, tanto na fundamentação teórica quanto nas habilidades e competências dos que se formam. Esse contato com as escolas públicas leva uma maior vivência para o acadêmico no universo escolar.

Este trabalho teve como objetivo despertar o interesse dos jovens para o ensino de ciências visando atividades experimentais em forma de oficinas, além de contribuir para a formação dos alunos do curso de Ciências: Biologia e Química do IEAA.

2 METODOLOGIA

Envolveu três etapas básicas: A primeira consistiu na seleção da escola, a Escola Municipal Bom Bosco. A segunda etapa foi a pré-organização das oficinas, a visita técnica à escola. Nessa etapa também ocorreu à seleção dos temas e organização da oficina, elaborada pelos discentes do IEAA. Os mesmos fizeram a seleção e os estudos teóricos dos experimentos para aplicação das oficinas, esta foi dividida por séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A terceira etapa ocorreu à execução das oficinas, com duração de 90 minutos. Esta se dividiu em duas partes: a primeira, constando de uma aula introdutória teórica sobre os conteúdos, e a segunda consistindo em um experimento relacionado ao tema da aula em forma de oficina. As turmas foram organizadas em grupos, para cada um deles, foram montados os experimentos. As oficinas foram executadas em diferentes séries e turmas para as quais foram planejadas. Em seguida, aplicado exercícios sobre os assuntos abordados e relatos sobre o projeto. Estas ferramentas permitiram avaliar as oficinas, bem como a aceitabilidade do projeto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas experimentais em formas de oficinas foram realizadas com alunos do 6º ao 9º Ano na Escola Municipal Dom Bosco, resultando no total de oito turmas. A escolha da escola se deu devido à mesma não possuir laboratório e pela sua localidade recebendo em sua maioria alunos de baixa renda. Os Títulos dos experimentos selecionados foram: 6º Ano – Lente de água e balão mágico; 7º Ano - Pasta de elefante e Gelo quente; 8ºAno –. Que efeito esse? E ácido e base; 9º Ano - Batatas geram energia elétrica? E a Dança dos elétrons. Além da

receptividade foi possível perceber o grande interesse por parte do gestor, pedagogo, professores e em particular pelos alunos onde os mesmos afirmaram que:

Aluno A: “A aula de ciências se torna muito mais interessante, quando usada de maneira pratica, com instrumentos que usamos no dia-a-dia”.

Em outro depoimento manifestaram a importância das oficinas, realizada de forma contextualizada despertam a curiosidade, participação e empenho dos estudantes em adquirir novos conhecimentos. Como cita:

Aluno B: “As experiências em si foram muito importantes e nos chamaram a atenção e os experimentos tornaram a aula bem mais divertida e cheia de conhecimentos, o qual vai levar por toda vida.”

Conforme os depoimentos obtidos dos acadêmicos a participação nas etapas do projeto de extensão realizado contribuíram com a formação, vivencia e inserção no contexto escolar.

Acadêmico A: “Através das oficinas tive a oportunidade de ter contato como responsável por uma sala de aula e pude perceber o entusiasmo que os alunos tiveram com a aula dada, os mesmos mostravam interesse em aprender sobre os assuntos abordados”.

E ainda perceberam a importância do planejamento e das aulas experimentais contribuindo na prática docente e no ensino de ciências.

Acadêmico B: “Uma aula experimental e um dos planos pedagógicos importantes para o professor chamar a atenção dos seus alunos, com essa oficina de ciências tivemos a comprovação de que os experimentos chamam muito mais a atenção dos alunos e desperta a curiosidade na busca de conhecimentos”.

De acordo com as atividades proposta no projeto foi possível observar, através dos relatos dos acadêmicos e alunos, que a prática em sala de aula, aliada a diversos métodos de aprendizagem, em especial as oficinas realizadas através de aulas experimentais, permitiu a atuações mais consistentes dos licenciados, que adaptaram suas oficinas para séries diferentes daquelas para a qual a prática foi proposta e ainda assim conseguiram atingir os objetivos propostos no projeto.

Além de contribuir com o conhecimento científico como cita, Millar (1996), na convicção de que a Educação em Ciência deve contribuir para formar cidadãos mais cultos, mais informados e mais críticos, a sua finalidade deve ser ensinar alguma coisa acerca do corpo de conhecimentos da Ciência, alguma coisa acerca dos processos pelos quais o conhecimento científico é produzido e alguma coisa acerca das relações sociais e tecnológicas da Ciência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do projeto foi possível contribuir com a formação acadêmica e com o ensino aprendizagem, mostrando na forma de experimento o papel principal da ciência que é levar a explicação dos fenômenos que ocorrem na natureza. Levando o conhecimento científico de forma mais simplificada em se tratando de alunos do ensino fundamental.

A escola tem como desafio proporcionar o saber científica ao alcance dos alunos que não podem ser enfrentado com as mesmas práticas docentes das décadas anteriores ou da escola sem qualificação para receber todos os tipos de alunos. E a universidade através do projeto de extensão, ajudando a escola em formar cidadãos mais crítico e consciente de sua realidade. Sendo assim, se faz necessário professores bem mais qualificados e atualizados para as novas tecnologias.

Para a melhoria, não somente do ensino de ciências, mas também da educação como um todo no Brasil, é imprescindível a participação ativa das instituições de ensino superiores através de pesquisas e extensão desenvolvidas juntamente com os e acadêmicos e professores.

REFERENCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CHASSOT, Attico. **Para que(m) e útil o ensino?** 2ª edição, Canoas: Ed. ULBRA, p. 63. 2004.

LIMA, M. E. de C.; SILVA, N. S. **A química no ensino fundamental: uma proposta em Ação**. In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A (Org.). Fundamento e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil. Ed. Unijuí - Ijuí, 2012.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B.; BAZZAN, A C.; DRIENEYER, P.R.; PRADO, M.C.; LAUXEN, M. T. C. **Currículo Contextualizado na área de ciências da natureza e suas tecnologias: a situação de estudo**. In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A (Org.). Fundamento e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil. Ed. Unijuí - Ijuí, 2012.

PORQUE ESTUDAR PROBABILIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ivaneide Magali do N. Pereira

Lucas Noel Almeida Klein

Jorge da Silva Werneck

Sirley Leite Freitas

1 INTRODUÇÃO

Uma das disciplinas que mais reprovam na atualidade escolar, a matemática é vista por muitos alunos como uma montanha de números sem sentido e que “não serve para nada”. A dificuldade pode surgir devido à abordagem (didática) apresentada pelos professores em sala de aula, o uso exagerado de vocabulários matemáticos, a aceleração dos conteúdos que atendem às necessidades dos alunos “com maior capacidade de entendimento”, enquanto que os com menor capacidade ficam para trás e acabam achando que esta disciplina é “difícil”, chata e para poucos, que assusta e causa pavor.

Apoiado em uma pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de probabilidade, o objetivo deste estudo é mostrar que a matemática pode ser satisfatória, contextualizada e proveitosa, quando ensinada de maneiras diversas no ambiente escolar, dando-lhe importância e significado para sua utilização no dia-a-dia. Assim, é possível demonstrar que a matemática, em especial a teoria da probabilidade, é um instrumento para resolver problemas e que seu estudo são padrões abstratos do mundo que nos rodeia.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática, com encontros extraclasse, sob a orientação do professor Jorge Werneck e da professora Sirley Leite de Freitas, no Campus Cacoal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia/IFRO.

O estudo se apresenta sob uma abordagem qualitativa tendo como base o método dialético, visto que busca refletir sobre alguns dos diversos métodos de ensino utilizados para estudar a Teoria da Probabilidade e suas tecnologias. Foi realizada leitura prévia e individual de obras na disciplina de matemática, em particular na área de Probabilidade, tempo esse dedicado às discussões sobre o tema de maneira a conhecer alguns conceitos para seu estudo, foi usado nesse trabalho computadores com acesso à Internet, livros e artigos científicos que discutem o assunto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudar fenômenos como o processo de movimentação das placas que formam a crosta terrestre e o clima do planeta Terra ou o sobe e desce das bolsas de valores, que funcionam como termômetro da economia nacional, fazem crescer o papel da matemática para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. O caráter aleatório de fenômenos como estes exige o desenvolvimento e o aprofundamento de cálculos probabilísticos.

Historicamente o estudo da probabilidade é mais antigo que o tratamento matemático dos dados que começou com o trabalho de Cardano¹¹.

O pioneiro no estudo matemático de probabilidades foi Girolamo Cardano (1501-1576) [...] Ele foi o primeiro a aplicar o cálculo combinatório em probabilidades e considerar a probabilidade de um evento, como sendo a razão entre o número de casos favoráveis e o número de casos possíveis (CALLARI, 2010, p.179).

A teoria da probabilidade é considerada por muitos alunos e professores um conteúdo de difícil entendimento pelo fato de que para resolvê-la é necessário o uso constante do pensamento, pois, em alguns casos não se utiliza fórmulas. Atualmente é um dos ramos da matemática com mais aplicações em outras ciências e pode ser estudada de diversas maneiras como: Métodos de Contagem: Para Carvalho (2006), a principal aplicação da técnica de utilização de Contagem é para a resolução de problemas simples em que uma decisão D1 pode ser tomada de p modos e, qualquer que seja esta escolha, a decisão D2 pode ser tomada de q modos, então o número de maneiras de se tomarem consecutivamente as decisões D1 e D2 é igual a $p \cdot q$.

Teoria de Conjuntos: “Há situações em que experimentos aleatórios não são repetíveis e a probabilidade tem uma aplicação intuitiva baseada em um conjunto de axiomas matemáticos relacionados” (HAYKIN; MOHER, 2011, p.187). Em situações que o experimento é repetível, a abordagem de conjuntos está de acordo com frequência relativa de ocorrência.

Figuras Geométricas: Eisen (1969, s.p. apud Lopes, 2012, p. 56) explica a probabilidade geométrica:

Em problemas de probabilidade geométrica, os possíveis acontecimentos podem ser representados por pontos de um segmento de reta, por figuras planas ou ainda por sólidos [...]. Todavia, podemos ainda definir a probabilidade de um evento de uma maneira natural e calculá-la por meio de considerações geométricas.

Teoria dos Jogos: Sartini (2004, p.1) afirma que:

¹¹ FRANCISCO. *História da Teoria das Probabilidades*. Disponível em: <<http://francisco-sciantiaestpotentia.blogspot.com.br/2015/08/historia-da-teoria-das-probabilidades.html>>. Acesso em: 22 setembro 2015.

A teoria dos jogos é uma teoria matemática criada para se modelar fenômenos que podem ser observados quando dois ou mais “agentes de decisão” interagem entre si. Ela fornece a linguagem para a descrição de processos de decisão conscientes e objetivos envolvendo mais do que um indivíduo, muito utilizada para estudar assuntos como eleições, leilões, evolução genética, etc.

Análise Combinatória: Para SODRÉ (2005), a Análise Combinatória é um conjunto de procedimentos que possibilita a construção de grupos diferentes formados por um número finito de elementos de um conjunto sob certas circunstâncias. Arranjo, Combinação e Permutação, são três tipos de agrupamentos muito utilizados na Combinatória.

Estatística: “A Estatística pode ser definida como o conjunto de ferramentas para coleta, organização, análise e interpretação de dados experimentais. O objeto de estudo em Estatística é um conjunto de dados que pode constituir uma população ou uma amostra.” (BITTENCOURT, s.d.).

No desenrolar do nosso dia a dia nos deparamos com situações que nos obriga a tomar decisões das quais não temos certeza. Apenas temos indicações que nos permitem decidir com alguma probabilidade de acertarmos, pois, a vida não passa de uma série de apostas.

[...] O sucesso ou fracasso de uma aventura comercial, de um casamento e de uma guerra podem depender mais dos dados do acaso do que de qualquer planejamento. A vida é um negócio caótico, e o acontecimento mais imprevisível pode determinar o destino de um homem ou de uma nação inteira [...] A vida é uma inevitável série de apostas, mas é vital saber quando e em que circunstâncias jogar (BRUCE, 2003, p.26-7).

A teoria da probabilidade tornou-se tão essencial na vida do ser humano que podemos encontrá-la em vários ramos de diversas ciências como física, biologia, engenharia, dentre outros.

4 CONCLUSÃO

Este estudo buscou demonstrar alguns dos diversos conceitos e aplicabilidades que a teoria da probabilidade possui, possibilitando a construção de conhecimento, senso crítico, observação e a combinação de conteúdos.

É preciso compreender que o ensino da Matemática exige do profissional uma boa formação em relação aos conteúdos, mas também a conscientização de sua importância na vida dos jovens e a reflexão de suas práticas pedagógicas. O professor tem que estar em sintonia com todos os movimentos do seu tempo. A sua didática deve ser reinventada a cada dia. Este é o grande desafio da educação.

É preciso observar tudo e na ação refletir elaborando continuamente saberes matemáticos, pedagógicos, profissionais, afetivos, enfim, saberes de vida.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Hélio Radke. **Probabilidade e Estatística** – Rio Grande do Sul: PUCRS, s.d. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/helio/Caderno_Prob_SI.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

BRUCE, Colin. **Novas aventuras científicas de Sherlock Holmes: casos de lógica, matemática e probabilidade**. Tradução Helena Londres. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CALLARI, Luiz Roberto. **Matemática aplicada na educação profissional**. Curitiba, PR: Base Editorial, 2010.

CARVALHO, Paulo Cezar Pinto. **Métodos de Contagem e Probabilidade** – Pernambuco: UFPE, 2006. Disponível em: <http://www.de.ufpe.br/~leandro/APOSTILA_CONTAGEM.pdf> Acesso em: 01 set. 2015.

EISEN, M. "Introduction to mathematical probability theory", 1969. In: LOPES, José Carlos. [et al]. **O conceito de Probabilidade Geométrica por meio do uso de Fractais**. Disponível em: <http://www.sbmac.org.br/eventos/cnmac/xxxiv_cnmac/pdf/41.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

FRANCISCO. **História da Teoria das Probabilidades**. Disponível em: <<http://francisco-scientiaestpotentia.blogspot.com.br/2015/08/historia-da-teoria-das-probabilidades.html>>. Acesso em: 22 set. 2015.

HAYKIN, Simon. MOHER, Michael. **Sistemas de comunicação**. Porto Alegre, Bookman, 2011.

SARTINI, Brígida Alexandre. [et al]. **Uma introdução a Teoria dos Jogos** - Bahia: USP, 2004. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~rvicente/IntroTeoriaDosJogos.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

SODRÉ, Ulysses. **Introdução à Análise Combinatória**. [s.l.]. Outubro de 2007. Disponível em: <<http://pessoal.sercomtel.com.br/matematica/medio/combinat/combinat.htm>>. Acesso em: 22 out. 2015.

PRÁTICA PEGAGÓGICA: CAMINHO POSSÍVEL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Maria de Lourdes Vargas

1 INTRODUÇÃO

O contexto social atual, cada vez mais vem interferindo na forma de viver das crianças e adolescentes modificando-lhes os interesses, independentemente de nível econômico ou classe social. Os saberes têm se constituídos de forma acelerada através de recursos midiáticos, de comunicação, de diversão, bem como uma exigência cada vez mais crescente de inclusão, de direito à convivência comum e respeito às diferenças culturais, de comunicação e de aprendizagens. Diante das novas exigências a escola necessita estar preparada para lidar com esta diversidade. No entanto, são cada vez mais crescentes as queixas da escola em relação ao envolvimento dos alunos nos resultados de aprendizagens esperados, sendo a própria escola apresenta dificuldades em mudar sua prática e oferecer ambientes inovadores que contribui para sua integração do aluno no mundo permeado pelas novas exigências educacionais.

Este trabalho apresenta-se como análise reflexiva de uma proposta de trabalho desenvolvida em uma sala de aula no decorrer do primeiro e segundo ano do ensino fundamental da Escola Estadual Alexandre de Gusmão, no município de Nova Brasilândia D'Oeste – RO.

O desenvolvimento desta proposta foi motivado pelo desafio de realizar um trabalho em parceria da professora e intérprete de Língua de Sinais com a professora titular da sala de aula, com o objetivo de favorecer a introdução na vida escolar de 23 alunos ouvintes e uma aluna surda que compõe a turma do primeiro ano “A”, através de situações significativas e prazerosas de aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como, promover a acessibilidade de comunicação através de introdução da Língua Brasileira de Sinais. Nos modelos tradicionais, a referência necessária de inclusão se pautaria na presença do anormal, da deficiência, da pessoa como portadora de necessidade educacional especial. Conforme Felipe: “A palavra “deficiente”, que não foi escolhida por elas para se denominarem, estigmatiza a pessoa porque a mostra sempre pelo que ela não tem, em relação às outras e, não, o que ela pode ter de diferente, e por isso, acrescentar às outras pessoas” (2005, p.110). Já na proposta aqui apresentada, a intencionalidade inclusiva não vem do fato de encontrar-se presente uma deficiência auditiva, mas sim, de apresentar aos alunos a possibilidade de aprendizagem e uso de uma língua brasileira reconhecida através da Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, de
ISSN: 2179-8389

modalidade visual espacial, integrando o espaço da sala de aula constituída predominante por falantes da língua portuguesa e assim para garantir o ambiente bilíngue que possibilita a comunicação e expressão, como também a de construírem suas identidades pautadas em referencias de respeito às diferenças através do contato e conhecimento vivenciado com as riquezas culturais, na promoção do diálogo entre os alunos, suas aprendizagens e a autonomia crítica para resolver as situações que lhes são colocadas pela sociedade.

A análise da prática pedagógica constitui importantes instrumentos de pesquisa que vão apurando os olhares para construir as respostas possíveis de confronto desta, com as teorias já estudadas. Concordo com Nóvoa (1995 p.21) quando diz que “A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Portanto, quando propomos desenvolver a prática e refletir sobre ela precisamos compreender que o sujeito principal do aprendizado é o aluno, e consequentemente também sujeito interativo no processo para quem se destina a organização didática: “Piaget, Freire, Gardner e Papert são unânimes em reconhecer que o conhecimento decorre das interações produzidas entre o sujeito e o objeto, de uma interação solidária entre ambos, que se constrói por força da ação do sujeito sobre o meio físico e social e pela repercussão dessa ação sobre o sujeito”. (MORAES, 2010, p.161)

Quando os alunos são convidados a participarem ativamente das atividades propostas, sente-se responsável pelo desenvolvimento, adquire autoconfiança para relacionar as aprendizagens em outras situações quando solicitados. Todo trabalho em equipe, apresenta estímulo à interação entre sujeitos e deste com o objeto, desenvolve a autonomia, o professor passa a ser o orientador e ambos trocam experiências no processo de construção de sentimentos, de pertença ao ambiente escolar e de significado aos conteúdos das aprendizagens.

2 METODOLOGIA

Este trabalho utiliza-se do instrumento de investigação da prática pedagógica com a finalidade de refletir sobre os resultados de uma proposta diferenciada desenvolvida durante dois anos consecutivos em uma sala de aula do ensino fundamental em turma do 1º ao 2º ano. A análise qualitativa foi feita através dos registros em fotos, vídeos, relatório do desenvolvimento e diálogo entre os professores envolvidos, alunos e pais.

4 DESENVOLVIMENTO

No início do ano de 2014, a escola se preparava para começar mais um ano letivo. Além da responsabilidade de conquistar os pequenos alunos apresentando lhes experiências prazerosas de conquista para a jornada de estudo que se iniciava, havia entre eles, uma aluna surda a quem a escola deveria fornecer o direito de igualdade de condições de aprendizagem, de comunicar e de ser feliz na escola. Para esta sala de aula necessitava adequações curriculares. A ideia surgiu da parceria entre a professora intérprete de LIBRAS e a professora titular da sala pelo compromisso firmado e planejado de forma que a língua de sinais estaria sendo ensinada e utilizada no mesmo espaço com a Língua Portuguesa. Ao longo de dois anos, 1º e 2º, foram realizados projetos envolvendo os conteúdos curriculares com a adaptação para a LIBRAS, dentre eles o trabalho com a literatura para promover o encontro com a língua portuguesa escrita, a tradução e interpretação em língua de sinais, a reprodução desta literatura: contos, fábulas, lendas, poesias dramatizadas em línguas de sinais, o uso de recursos tecnológicos para a gravação e produção de DVD com o trabalho desenvolvido pelos os alunos, que além da dramatização das histórias apresentavam a os sinais do campo semântico para que a aprendizagem se estendesse aos familiares do alunos, ou seja, uma função social que ultrapassa os muros da escola, o uso da internet para aprendizagens de LIBRAS, através de jogos online com os recursos que estão presentes no dia a dia dos educandos.

3 RESULTADOS

As análises dos resultados apresentaram o alcance dos objetivos esperados. Os alunos desenvolveram competências comunicativas através da LIBRAS facilitando a troca de experiências e aprendizagens de conteúdos curriculares entre os alunos ouvinte e a aluna surda. Quando solicitados a organizarem atividades percebe-se o envolvimento e a responsabilidade do grupo, realizam com competência e ao mesmo tempo com o lúdico que ainda reside nesta fase. As professoras acreditam na competência destes alunos que têm desenvolvido vários trabalhos nos quais os pais dos alunos demonstraram estarem orgulhosos e demonstram a necessidade de continuação deste projeto. As diferenças linguísticas não tem prejudicado o relacionamento, há uma aceitação e construção natural, e tem-se percebido o prazer decorrente desse bilinguismo, inclusive aceitação da identidade surda.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual tem exigido cada vez mais diferentes competências, a escola precisa adequar-se para conquistar os alunos e desempenhar a função educacional e social. Embora

encontrem dificuldades, os papéis da escola e dos profissionais que nela atua necessitam refletir sobre a prática e promover com justiça a educação para todos. A escola necessita ser inclusiva no que se refere à eliminação das barreiras, tanto no aspecto físico, de aprendizagens e atitudinais. A inclusão quando entendida no coletivo, o trabalho em parcerias, as inovações possíveis de serem implantadas conseguem tornar a escola atraente para os alunos e obter respaldos positivos dos pais. O foco maior deve centrar-se nas práticas significativas, pois quando o aluno aprende e é feliz, a escola representa o espaço que todos os alunos sentem prazer em estar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras** edição federal. 2002. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 12 de novembro de 2015.

FELIPE, Tanya A. MONTEIRO, Myrna. S. **Libras em Contexto: Curso Básico**; Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis).

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal, Dom Quixote: 1995.

Anexo

Figura 1: Atividade de leitura e interpretação em LIBRAS da lenda “O Curupira” realizada no projeto Do Português à Libras, da Libras ao português.

Fonte: do próprio autor



Figura 2: Utilização de literatura com adaptação, língua portuguesa e língua de sinais.

Fonte: do próprio autor



Figura 3: Inclusão da cultura surda nas apresentações culturais realizadas pela escola.

Fonte: do próprio autor



Figura 4: Produção de DVD. Trabalho coordenado pelas professoras e desenvolvido pelos os alunos com dramatização de contos, fábulas, lendas e poesias em Libras.

Fonte: do próprio autor



Figura 5: Uso recursos midiáticos na aprendizagem da LIBRAS.

Fonte: do próprio autor



Figura 6: aprendizagem dinâmica através de jogos e materiais adaptados.

Fonte: do próprio autor



OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL

Rafael Ademir Oliveira de Andrade

Daniela Tissuya Silva Toda

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da intenção de investigar os índices de reprovação e outras formas de não aproveitamento da disciplina de Sociologia na Faculdade São Lucas, Instituição de Ensino Superior situada na cidade de Porto Velho, Rondônia. Esta ação do professor responsável pela disciplina, atuando como professor reflexivo e de membros da equipe de apoio da Instituição de Ensino Superior.

A disciplina ofertada na modalidade semipresencial tem as mesmas características se fosse ofertada presencialmente, a diferença elementar encontra-se na forma de contato do professor com os educandos e destes com os conteúdos ministrados. A modalidade semipresencial conta com 08 horas de ensino presencial e 52 horas à distância, com orientação do professor responsável a partir de mediação virtual. Exige dos educandos maior autonomia na construção dos conhecimentos e do professor maior manejo dos conteúdos, tendo em vista que os encontros presenciais são limitados.

A avaliação ocorre por um número vasto de ferramentas, especialmente as atividades subjetivas, onde o educando responde questões a partir de pesquisa no Guia de Estudos (texto monográfico redigido pelo professor responsável que vai guiar os estudos e pesquisas dos estudantes), participação em questionário virtual e aplicação de prova presencial, que pode ter questões subjetivas ou objetivas.

Desta forma, a educação semipresencial tem suas peculiaridades de ensino, assim como o sistema presencial e totalmente à distância, e o que indaga o pesquisador e a Instituição de Ensino Superior que fomenta esta pesquisa (Faculdade São Lucas - FSL) é a compreensão de um fenômeno que passou a ser analisado, o alto índice de reprovação nas disciplinas da modalidade semipresencial. O primeiro recorte essencial da pesquisa foi delimitado pela própria Coordenação Pedagógica da FSL, ao escolher a disciplina de Sociologia como foco da pesquisa.

O alvo da investigação desta pesquisa é a verificação de dados que acionaram a Coordenação Pedagógica da Faculdade São Lucas no tocante ao índice de reprovação que está ocorrendo nas disciplinas de modalidade semipresencial. Este índice tem se mostrado alto em

certas graduações e em outras tem acompanhado o nível considerado normal de não aproveitamento.

Assim, faz-se necessário a investigação do que ocorre com estes educandos, com os docentes e com os processos avaliativos aplicados. Esta pesquisa parte de uma verificação geral destes processos históricos e estatísticos, visando gerar um plano de ação que possa subsidiar a Instituição de Ensino Superior no tocante a tomada de decisões referente aos processos educativos que subsidia.

Esta pesquisa tem como objetivo geral a verificação dos processos de avaliação em relação à taxa de sucesso ou insucesso escolar dos alunos que cursam a disciplina de Sociologia na modalidade semipresencial na Faculdade São Lucas e propor um plano de ação para correção de possíveis erros nos processos avaliativos e de comunicação professor-aluno-instituição. Na execução desta intenção geral, pretende-se realizar algumas investigações complementares: Serão realizadas análises e inferência sobre as avaliações realizadas até o momento na disciplina, tratamento estatístico sobre os dados referentes ao sucesso ou insucesso dos alunos na disciplina, analisar o discurso docente sobre as ações avaliativas realizadas e as possibilidades de intervenção no processo de ensino e contrapor os guias de Estudos (existem dois para a disciplina de Sociologia) e analisar seu conteúdo.

Nossas hipóteses sobre tal problemática pautam-se na tentativa de apontar elementos para inferir sobre os números de não aproveitamento da disciplina e nossas reflexões sobre uma possível taxa de insucesso escolar dos educandos envolvidos. Atuando de forma imparcial, procuraremos verificar distâncias nas práticas docentes, no contato do professor com o discente e o feedback necessário nesta forma de comunicação, analisar as aplicações e viabilidades das formas de avaliação que são desenvolvidas no modelo semipresencial, dentre outras formas de verificação do aprendizado.

Partimos então de alguns recortes específicos, inerentes à própria natureza da pesquisa, tomando estas afirmações a guisa de hipóteses:

O alto índice de reprovação se dá pelo baixo nível de educação tecnológica dos educandos, sendo este requisito para desenvolvimento de atividade no nível da educação à distância.

A comunicação professor-aluno está ineficaz no sentido estabelecer os critérios de avaliação, os modelos de atribuição de notas por atividades, dentre outros fatores neste mesmo eixo de indução.

Os alunos não se interessam pela modalidade de educação à distância pela própria apresentação do curso (modalidade semipresencial) ou pela representação social que os

educandos fazem desta forma de ensino, afirmando que não é importante, não reprova, é complementar e não obrigatória, dentre outras formas de representar socialmente esta relação.

As aulas presenciais, que compõem 04 horas de aula expositiva orientada e 04 horas de avaliação presencial não são suficientes para chamar o educando para o ensino nesta modalidade ou para as especificidades da disciplina de Sociologia.

O guia de estudos e os materiais referenciados não estão de acordo com o nível de compreensão dos estudantes de graduação.

Os educandos, levando-se em consideração hipóteses já supracitadas, não participam das atividades de forma ativa, levando ao baixo nível de apreensão dos conteúdos e reprovação na disciplina.

Os educandos não participam das aulas presenciais em sua totalidade, 04 horas de aula, fazendo-se do uso de participar apenas de 02 horas aula e da avaliação presencial, tendo acesso à apenas da metade do conteúdo das aulas expositivas, onde é explicada a totalidade do conteúdo do Guia de Estudos.

Sobre o método de pesquisa, se dará a partir de métodos de pesquisa conceituados no campo da Sociologia da Educação, sendo este paradigma científico o modelo por excelência das pesquisas da educação pela perspectiva social. Trataremos de elementos de comunicação entre indivíduos e instituições e suas relações de poder intrínsecas aos processos educacionais: relação professor aluno, formação do habitus acadêmico, índice de aprovação e reprovação, métodos de avaliação, dentre outros.

Esta pesquisa se dará em momentos específicos com múltiplos momentos de investigação. Nesta seção deste projeto, pretende-se explicar o *modus operandi* detalhado destas ações, que serão delimitadas pelo método sociológico. Quando nos remetemos a fala sobre o método sociológico falamos de Émile Durkheim em seu ímpeto intelectual de dar a ciência da sociedade um método específico que não perca em nada na relação com as demais ciências que investigam os diversos objetos na humanidade. A partir desta vontade temos o surgimento da Sociologia e da Sociologia da Educação.

Partimos da realização da pesquisa a partir do método sociológico, descritos nas obras clássicas de Durkheim, *As Regras do Método Sociológico* (2002) e *Educação e Sociologia* (1952) e com complementação de Mauss e Condorcet em *Ensaio de Sociologia* (2001). Estes autores estabelecerão o método de investigação preliminar e ao mesmo tempo apoiarão as análises seguintes.

Na pesquisa será realizada a indução e dedução sociológica sobre o campo que será investigado, preparando o pesquisador para as discussões que serão realizadas a seguir. O

sociólogo, assim como o etnógrafo, arma-se de suposições elementares sobre o objeto de pesquisa, o que pode vir a serem as relações de uma comunidade ou a cultura de uma etnia. Este momento compreende o desenvolvimento do referencial teórico e a sistematização dos fatos sociais que ocorrem ou ocorreram.

Esta pesquisa se encontra em momento de realização dos questionários com os alunos, sendo que do total de 50 alunos, 35 foram entrevistados e os demais serão entrevistados no momento posterior à realização da avaliação presencial no final do mês de novembro. Espera-se em outro momento apresentar os resultados totais desta pesquisa em forma de artigo científico.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro, Brasília: Ministério da Educação, 1996.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Porto Alegre: Martin Claret, 2002.

_____. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil: Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MAUSS, Marcel. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: Perspectivas, 2001.

MILLS, Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: Da excelência à regulação das atividades**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, Pedro. **A Avaliação Curricular**. Lisboa: Porto, 1999.

PNAIC: UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO CURRICULAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ALFABETIZADOR

Elizane Assis Nunes

Josué José de Carvalho Filho

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

1 INTRODUÇÃO

Este estudo parte das inquietudes relacionadas ao direcionamento das práticas pedagógicas intrínsecas nos cadernos de formação do PNAIC. Partimos da seguinte problemática: quais são os encaminhamentos que estão subjacentes nos cadernos de formação do PNAIC, que orientam as práticas dos professores alfabetizadores? Temos o objetivo de analisar as sugestões de práticas pedagógicas que estão subjacente nos cadernos de formação do PNAIC.

Nesse contexto, a pesquisa foi organizada em três categorias de estudo: 1º- currículo, 2º- aprendizagem. 3º - avaliação. Nossa fundamentação teórica foram os cadernos de formação do PNAIC (2012), pelo motivo dos mesmos, tratarem especificamente sobre o currículo, aprendizagem e avaliação para o ciclo de alfabetização. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica de análise de conteúdo. Nas considerações finais notamos que os cadernos de formação do PNAIC tem se constituído como um importante elemento na formação do professor, visto seus encaminhamentos de práticas pedagógicas aos professores alfabetizadores permeados por objetivos e estratégias que contextualizam o processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização com atividades contextualizadas, criativas e reflexivas.

2 METODOLOGIA PROPOSTA

Essa pesquisa tem uma abordagem metodológica qualitativa, bibliográfica de análise de conteúdo (CHIZZOTTI, 2014, p. 115), Nesse contexto, esse trabalho tem como base 3 categorias de estudo: 1- Currículo 2- Aprendizagem 3- Avaliação. Os instrumentos da coleta de dados foram os cadernos de formação do PNAIC (2012). A análise se deu a partir da definição de categorias de estudo. Na primeira categoria foi possível notar que o currículo se insere na trajetória das práticas escolares dos professores, visto que, assinala o conjunto de conteúdos e informações necessárias para a aprendizagem do aluno. Daí a importância de abordar sobre os direitos de aprendizagem e conseqüentemente sobre avaliação da aprendizagem dos alunos durante o ciclo da alfabetização.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo da análise de conteúdos de categorias de estudo, foi possível notar que os cadernos de formação do PNAIC direcionam uma reconfiguração do currículo, entende os direitos de aprendizagem como uma garantia que deve ser atendida, assim como o estabelecimento de uma concepção de avaliação qualitativa, mediadora, formativa e contínua.

3.1 PNAIC E O CURRÍCULO DE ALFABETIZAÇÃO COMO NORTEADOR DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS.

Para tratarmos sobre o currículo no ciclo de alfabetização é necessário nos remetermos à ampliação do Ensino Fundamental e à proposta do ciclo de alfabetização.

Um das grandes discussões atuais em educação gira em torno da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e de proposta de organização de um ciclo de alfabetização que compreenda três anos, nos sistemas públicos de ensino. O Ciclo de Alfabetização se constitui, sob o nosso ponto de vista, como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos. (BRASIL, 2012, p.07, ano 02, unidade 01).

Nessa perspectiva de alfabetização que prima pela construção do conhecimento de forma diversificada ao longo do período de três anos, é importante que o currículo promova a garantia do direito à alfabetização e ao letramento. Assim, os cadernos de formação do PNAIC defendem um currículo de alfabetização que viabiliza o direito de aprendizagem.

Na perspectiva da organização curricular que propomos, a escola precisa preparar-se para ampliar as possibilidades dos estudantes terem acesso a diferentes saberes. Os conhecimentos construídos e circulantes nos diferentes espaços sociais constituem-se como direito de todos à formação e ao desenvolvimento humano. (BRASIL, 2012, p.09, ano 02, unidade 01).

Entende-se, portanto que essas são as formas de organização e reestruturação curriculares que norteiam mudanças pedagógicas nas práticas de ensino dos professores alfabetizadores, tendo em vista que em tempos remotos, a prática de alfabetização estava sujeita somente as orientações do livro didático, ou seja, da cartilha, o que envolvia um trabalho na sala de aula ao mesmo tempo, desconsiderando o ritmo de aprendizagem diferente de uma criança para outra.

Os professores alfabetizadores, no geral, seguiam a cartilha à risca, garantindo que todos os alunos fizessem as mesmas atividades de forma correta. O erro precisava ser evitado, pois era sinônimo de que o aluno não tinha aprendido o que fora ensinado/transmitido [...]. Os textos eram, portanto, artificiais e não correspondiam

àqueles com os quais os alunos conviviam fora da escola. (BRASIL, 2012, p. 09, ano 01, unidade 01).

Contrapondo a essa ideia de alfabetização, os cadernos de formação do PNAIC enfatiza a importância de introduzir, aprofundar e consolidar a aprendizagem durante o percurso do ciclo de alfabetização. “O ciclo de alfabetização, ao ser concebido como uma etapa escolar de três anos, favorece o estabelecimento de estratégias em que os conhecimentos sejam gradativamente apropriados, por meio de retomadas e aprofundamentos contínuos”. (BRASIL, 2012, p. 11, ano 02, unidade 01).

Diante disso, o currículo para o ciclo de alfabetização tem pela frente o desafio de pensar não só o que ensinar, mas como ensinar, de forma a construir um ambiente para despertar o desejo de aprender e estimular a aquisição de aprendizagens significativas que formem uma base sólida para a criação, recriação e expansão de conhecimentos, promovendo uma prática pedagógica inovadora, onde as crianças são vistas a partir de uma nova concepção de avaliação.

A concepção de avaliação que adotamos parte da defesa de não repetência, considerando o processo avaliativo não como instrumento de exclusão, mas caracterizando-o como contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo-regulador. (BRASIL, 2012, p.19, ano 02, unidade 01)

Podemos verificar que os cadernos de formação do PNAIC defendem uma avaliação diagnóstica, mediadora e propulsora de uma prática pedagógica compromissada com o processo de ensino e aprendizagem, possibilitadora da verificação do rendimento dos alunos, de modo, a pensar práticas pedagógicas inclusivas, integradas e integradoras de saberes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho contribuiu para responder algumas inquietudes relacionadas aos cadernos de formação do PNAIC, principalmente no que tange aos encaminhamentos de práticas aos professores alfabetizadores. Escolhemos três categorias de estudo como os pilares para essa pesquisa. Primeiramente o currículo, que foi notado, como um referencial de boas práticas que consolidam o ciclo de alfabetização. A aprendizagem, ora observada, em três dimensões de ensino e aprendizagem: introduzir, aprofundar e consolidar, respaldada no direito de aprendizagem durante todo o ciclo de alfabetização e por fim a avaliação em uma perspectiva qualitativa, mediadora, formativa e contínua.

Portanto, os cadernos de formação do PNAIC acomodam encaminhamentos de um currículo permeado por práticas pedagógicas inovadoras aos professores alfabetizadores,

constituídas por concepções, objetivos e estratégias contextualizadas, criativas e reflexivas, que se justificam pelo redirecionamento de formação do aluno para além do saber fazer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios:** ano 1: unidade 1 / MEC/SEB, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional – Brasília, 2012.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem:** ano 1: unidade 8/ MEC/SEB, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional – Brasília: 2012.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem:** ano 2: unidade 1/ MEC/SEB, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional – Brasília: 2012.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia da continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização:** ano 3: unidade 8/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional – Brasília: 2012.

CHIZZOTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONTRIBUIÇÃO NO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM RAZÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO PELOS PROFESSORES NA ESCOLA

Raimunda Negreiro Levino

Raika Fabíola Guzman

1 INTRODUÇÃO

A responsabilidade da educação é dever do estado, como consta no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Observando os tempos modernos, percebe-se a necessidade de projetos dentro das instituições de Ensino Integral. A oportunidade de aproveitar o tempo do adolescente no ambiente escolar pode ser muito proveitosa, principalmente quando a comunidade escolar está localizada em área de índice elevado de violência ocasionada por influência do consumo e venda de drogas lícitas e ilícitas. Em razão dessa necessidade e considerando a existência do Projeto de Educação Integral que é realizado numa escola da zona leste de Porto Velho, com ações educativas, é que a presente pesquisa teve por objetivo verificar a contribuição no rendimento escolar dos alunos da educação integral em razão do trabalho desenvolvido pelos professores na escola. Neste sentido, os teóricos que deram norte a esta pesquisa, foram: BOCK (2001), FREIRE (2005), DEMO (1994), HENGEMÜHLE (2011), MARQUES (2014) E SAVIANI (2007)

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA

A Educação Integral foi criada em 2007, no governo Lula, pela Portaria de nº 17/2007 – e teve início em 2008, com 1.380 escolas em 55 municípios. A iniciativa das redes estaduais de Educação instituídos com o propósito de fortalecer o ensino médio. A Educação Integral é voltada para um público jovem, atendendo a uma quantidade significativa de alunos. O Projeto vem sendo desenvolvido em várias escolas do Brasil.

Baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Projeto trabalha com a formação do aluno do ensino médio, não somente com os conhecimentos fornecidos pela conclusão dos conteúdos básicos que são passados pelos professores, mas também com outra modalidade de conhecimento para que os alunos adquiram clareza na construção do pensamento crítico, bem como capacidade intelectual para a tomada de decisões. Na busca desse alvo, com aquisições somatórias de conhecimentos, o Projeto Educação Integral vem com mais opções inovadoras,

para que o aluno saia com melhor formação, pois este oferece novos recursos em todas as áreas, principalmente na tecnologia. Diante de situações como a que relata o texto, há a necessidade de programas e projetos cada vez mais presentes dentro da escola, para evitar que o adolescente não tenha a curiosidade ou desperte para esse caminho turbulento, que é o da droga.

3 A CONTRIBUIÇÃO NO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

De acordo com Ministério de Educação, a Educação Integral exige compromisso, com projetos pedagógicos e profissionais dedicados, capacitados e responsáveis, para o andamento da implementação do projeto Educação Integral dentro da escola. A escola que trabalha com ensino integral, o regime é o dia todo, com intervalos para lanches e o almoço é na escola. A ampliação do tempo colabora na construção de conhecimento, com o reforço das atividades realizadas na instituição, permite que o aluno adquira mais conhecimento e desenvolvimento em várias áreas dentro do processo de ensino aprendizagem.

4 A PESQUISA

O estudo em questão foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo desenvolvida pelo método dedutivo, apoiada pela abordagem qualitativa de cunho exploratória descritiva para verificar qual a contribuição no rendimento escolar dos alunos da educação integral em razão do trabalho desenvolvido pelos professores na escola pesquisada. A população envolvida na pesquisa foram os 10 (dez) professores e 2 (dois) coordenadores envolvidos no projeto, o qual está sendo desenvolvido numa escola pública localizada na zona leste de Porto Velho/RO.

Na escola pesquisada, visando estimular os alunos a partir de trabalhos pedagógicos, são realizadas atividades como: pesquisas científicas e culturais na área da tecnologia, tendo em vista o tempo ampliado, o espaço de aprendizado é maior, porém não deixa de ser um desafio para as partes interessadas. Os professores encontram-se empenhados para que o aluno internalize as oportunidades de aprendizado, como o aumento do tempo e espaço. A escola investiu no estudo da matemática e da língua portuguesa, visto que era grande o índice de nota baixa, uma deficiência presente em todas as séries. Não deixando de lado a arte, a pintura, à música, pois o lúdico contribui muito nas demais atividades, tendo-se bons resultados.

Esta escola atende à educação integrada com atividades diversificadas, voltadas para ensinar os jovens a trabalharem com a tecnologia a serviço da pesquisa científica e demais

disciplinas. O aluno permanece na escola depois do horário normal da aula, tem alimentação e lanches nos horários marcados. Participam de maratonas de português e de matemática, outros eventos esportivos e culturais; tudo feito com participação de todos, ou seja, os alunos ficam em um ambiente motivador. Tudo é organizado e coordenado pelos professores e coordenadores do projeto. Muitas vezes, os alunos são levados em ônibus escolar para realizarem ou participar em outras escolas que desenvolvem o mesmo projeto.

Os entrevistados foram enfáticos afirmando que a Educação Integral completa o ensino formal ofertando as atividades diversificadas, que visam proporcionar aos alunos a participarem de um conjunto de experiências esportivas, artísticas, gincanas de língua portuguesa, Matemáticas, pesquisas científicas e outras áreas de formação do aluno. A ampliação da jornada que vem acompanhada de atividades complementares motivou e fez com que a aprendizagem se tornasse mais significativa a sua vida escolar, além de estar integrada ao currículo da Base Nacional comum.

5 CONCLUSÃO

O artigo em questão teve como objetivo principal investigar qual a contribuição no rendimento dos alunos da educação integral em razão do trabalho desenvolvido pelos professores de uma escola pública localizada na zona leste da cidade de Porto Velho/RO. Por meio qual, em relação à problemática, ficou explícito que, o trabalho dos professores contribui de forma significativa para o aprendizado dos alunos, visto que os professores trabalham na construção do conhecimento e na valorização da aprendizagem do aluno. Portanto, apresentando bons resultados nas avaliações bimestrais e semestrais, pois o acompanhamento pelos professores é sempre feito alertando para a importância da melhora no aprendizado e no comportamento também, para que possam continuar com a participação nas danças, nas aulas de artes marciais no sentido educativo e disciplinar do jovem. Dessa forma, o trabalho desenvolvido por meio das oficinas e atividades pedagógicas só traz resultados positivos para a escola e para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria da educação média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio base legal.** Brasília, DF. 2000. Acesso 07.09.2015

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência.** – Brasília: UNESCO, 2002

AZZI, Roberta Gurgel, Mônica Helena Tieppo Alves Ginfaldoni (orgs.). **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2011. (Série ABEP Formação).

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. 7º Campinas – São Paulo: Papirus, 1994. Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e prática pedagógicas**. 7ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Historiada educação: da antiguidade aos nossos dias**. 6. ed., São Paulo: Editora Cortez, 1997.

A LITERATURA DE CLARICE LISPECTOR COMO INSTRUMENTO DE SUBJETIVAÇÃO EM AULAS DE LINGUA PORTUGUESA

Leandro Aparecido Fonseca
Juracy Machado Pacífico
Ana Maria de Lima Souza

1 INTRODUÇÃO

O que o professor ensina? O que deve ensinar em sala de aula? O que deve dominar e o que deve saber o professor para que possa em seu cotidiano garantir a si e a sociedade o entendimento mínimo de que está preparado para ensinar? Pois bem, a academia em seus esforços permanentes de construir bons docentes têm se preocupado com isso além de envolver-se com os conceitos, os métodos, as práticas e os currículos, todavia não se pode furtar a si mesma a responsabilidade de também pensar o sujeito em sua dimensão intensamente subjetiva, existencial e espiritual, caso isso aconteça deixará esvaír de suas mãos a oportunidade de humanizar a educação e dar a ela mais do que um status institucional, alcançando assim a profundidade transformadora de agente operante no aperfeiçoamento do ser humano.

Trazemos nesse trabalho a arte literária, especificamente nas obras de Clarice Lispector, como possibilidade de o professor de língua portuguesa ir além do universo da linguagem e da escrita, para alcançar junto aos seus alunos espaços íntimos do ser que os possibilitem florescer na tarefa incessante de conhecimento de si, e nisso contemplar uma das faces mais bonitas da espécie humana, a singularidade. Isso é possível porque Clarice escreve para além de seu tempo e do próprio tempo, se faz mãe do mistério da humanidade alcançado por suas personagens, haja vista escrever não com a preocupação de detalhar coisas, fatos, sentimentos ou situações, escreve sem a preocupação em representar a realidade na linguagem, escreve construindo abismos em suas entrelinhas que possibilitam ao leitor o fascínio e o estranhamento, o conhecimento e o reconhecimento de si e de sua humanidade (JÚNIOR, 1999).

2 O DESCORTINAR DA VIDA EM CLARICE LISPECTOR

Para Adam, nas obras clariceanas encontramos “o mistério, o enigma, o descortinar da existência, através da trilha da contemplação, combinada com a da ação, faz despontar um inédito horizonte” (2005, p.9). Dessa forma, o professor ao fazer uso dessa literatura passa a ter

em suas mãos a possibilidade de conduzir ao aluno a sua transfiguração¹² pessoal e de vida. O encontro do aluno com o universo mágico da literatura de Clarice Lispector, mediado pelo professor, pode propiciar-lhe o desnudamento de si e o aprofundamento do anseio por conhecer-se.

Os textos de Clarice são ricos de possibilidades de experimentação da vida a partir da subjetividade do sujeito. Os movimentos epifânicos¹³ de sua escrita podem ajudar ao aluno que muitas vezes se encontra imerso na banalidade de sua existência e carente de significados, a oportunidade de dar a sua própria rotina a “revelação” necessária para a intensificação e aprofundamento da natureza de seu de ser.

Dentro da ficção de Clarice Lispector o leitor é capaz de fazer junto da personagem uma experiência mística, dada a função espiritual acentuada nos protagonistas de seus contos. Em *A paixão segundo G. H.*, o professor encontrará elementos na protagonista que se constroem na experiência mística daquilo que ultrapassou a corporeidade, a inteligência e a consciência, não podendo ser alvo de cognitivismos mas apenas da experiência, do sentir.

Segura minha mão, por que sinto que estou indo [...] estou de novo indo para a mais primária vida divina, estou indo para um inferno de vida crua. Não me deixes ver porque estou perto de ver o núcleo da vida – e, através da barata que mesmo agora revejo, através dessa amostra de calmo horror vivo, tenho medo de que nesse núcleo eu não saiba mais o que é esperança (*A paixão segundo G. H.*, p. 60).

G. H., por meio da barata que lhe propiciou a náusea, alcança uma experiência divina profunda, chegando ao ponto de ser em Deus e Deus ser em si. Experiência aproximada a de São Paulo, “[...] já não sou eu quem vive, mas Cristo vive em mim” (Gl, 20, 2); todavia, enquanto o apóstolo acentua a sua nulidade, elemento necessário para que possa se preencher de Deus, G. H. nos remete a uma existência sincrônica a existência de Deus; “Quanto mais precisarmos, mais Deus existe. Quanto mais pudermos, mais Deus teremos. Ele deixa. (Ele não nasceu para nós, nem nós nascemos para Ele, nós e Ele somos ao mesmo tempo)” (*A paixão segundo G.H.*, p. 151).

¹² Entenda-se aqui transfiguração aquela apresentada por Jorge Luiz Viesenteiner em que articula o conceito entre as filosofias de Deleuze e Nietzsche onde o acesso à vida pela via experimental nos possibilita adentrar no mais artístico e criativo do ser. Ver: Nietzsche e Deleuze: sobre a arte de transfigurar. Disponível em <<http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v12n18/v12n18a10.pdf>> Acessado em 11 de novembro de 2015.

¹³ Adam define a epifania literária como sendo “a percepção de uma realidade atordoante quando os objetos súbita iluminação na consciência dos figurantes. Ao dar-se a epifania, a consciência do indivíduo se abre para outra realidade como sendo a “realidade atordoante” invocada por atos banais do dia-a-dia” (p. 26).

G. H. continua a descortinar sua experiência com Deus, “Ele não impede que a gente se junte a Ele e, com Ele, fique ocupado em ser, numa intertroca tão fluida e constante – como a de viver” (p. 152). O desejo da personagem, bem como o desejo que perpassa todo ser humano é o de viver, e nisso se resume nossa paixão, quanto mais somos nós, mais Deus alcançamos, mais vida vivemos.

As personagens de Clarice Lispector são cheias de reflexões, e aqui o professor encontra elementos maiores para acompanhar seu aluno no processo de encontro com suas próprias reflexões e angustias de vida, desenvolvendo um sentimento e entendimento que fogem a ingenuidade das emoções, coisas e fatos. Em seu primeiro romance a autora nos provoca com a figura de Joana, que se interroga sobre o sentido da vida e o sentido da vida em geral (NUNES, 2009).

Fez-se muitas perguntas, mas nunca pôde responder: parava para sentir. Como nasceu um triângulo? antes em ideia? ou esta veio depois de executada a forma? um triângulo nasceria fatalmente? as coisas eram ricas. – Desejaria deter seu tempo na pergunta. Mas o amor a invadia. Triângulo círculo, linhas, retas... harmônico e misterioso como um harpejo. Onde se guarda a música enquanto não soa? – indagava-se. E rendida respondia: que façam harpa de meus nervos quando eu morrer (Perto do coração selvagem, p. 152).

Embora anseie por respostas na maioria das vezes o leitor encontrará apenas inquietações, todavia, este movimento dentro da obra de Lispector é importante por nos lançar em questionamentos que a vida rasa que vivemos hoje poucas vezes nos permite. Mesmo que saia da leitura sem retorno de uma resposta, o leitor deixará a obra com a angustia essencial de sua existência.

3 CONCLUSÃO

Assim são as personagens de Clarice, reflexivas, profundas e capazes de uma experiência que nos leva aos limites da existencialidade e nos traz de volta inquietos, estranhados e maravilhados. Sua literatura é para o professor de língua portuguesa uma oportunidade única de construir aulas que transcendam ao universo literário e sejam capazes de dar sentido único e transformador ao aluno. Tem-se, por meio de Clarice Lispector, a oportunidade de se planejar aulas em que a experiência seja o elemento central, que a subjetividade seja a tônica e que as entranhas do “ser humano” sejam o conteúdo. O que se pode conseguir com isso? Pode ser conseguir o “sentir humano”, a experiência maravilhosa daquilo que somos e que nem mesmo sabemos definir, pode-se alcançar com isso a experiência criativa e o estado da arte, e compreender ao fim o que seja de fato existir;

Existir é tão completamente fora de comum que se a consciência de existir demorasse mais de alguns segundos, nós enlouqueceríamos. A solução para esse absurdo que se chama 'eu existo', a solução é amar um outro ser que, este, nós compreendemos que exista (Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres, p. 85).

REFERÊNCIAS

ADAM, M. R. C. O. **Clarice Lispector e Franz Kafka: trilhas e vislumbres**. Abril de 2005. 96 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

JÚNIOR, B. Z. in LISPECTOR, C. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro. Rocco, 1999.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G.H.** 12^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Perto do Coração Selvagem**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

_____. **Uma aprendizagem ou livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

NUNES, B. **O dorso do tigre**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

REFLEXÕES ACERCA DE MEMÓRIAS DE AVALIAÇÃO

Zillanda Teixeira Rodrigues

Ana Maria de Lima Souza

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute a importância do ato de avaliar realizados em âmbito escolar, no entanto para entender melhor este mecanismo é interessante reacender a memória para relacionar, comparar, refletir sobre as circunstâncias vividas por nós para compreender como esse instrumento está sendo utilizado por educadores, e quais as suas consequências na vida dos educandos. Com esta intenção, objetivei exibir as condições de avaliações as quais fui submetida no meu processo de escolarização até este momento. Expondo minha opinião sobre as mesmas, procurando indagar sobre a necessidade de se repensar a educação, como uma ação de grande importância na constituição do ser humano e como consequência da sociedade.

Para tanto, fiz alguns recortes da minha infância revivendo sonhos e recordando as travessuras de crianças, e enquanto me recordo vou resgatando a essência da meninice. Elucidando momentos de minha infância no seio familiar. Para uma melhor compreensão sobre a necessidade de se identificar as reais intenções de examinar e avaliar o educando e ter consciência da necessidade de me auto avaliar, me apoiei em teóricos como LUCKESI 2002, FREIRE1996, CUNHA 1989 e HAYDT1988, com intuito de fundamentar as memórias que aqui expresso.

2 METODOLOGIA

O estudo se deu em uma abordagem qualitativa através de uma interpretação dos dados levantados, entendendo que para um desenvolvimento crítico sobre as indagações é necessário ampliar os campos de conhecimento, pois como diz (HOFFMANN, 2001, p. 41) “desenvolver é ir à frente, estar em estado de inquietude permanente, fazer e refazer, descobrir novas maneiras de aprender, novos jeitos de ser”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Infância! Palavra doce e cheia de histórias engraçadas, alegres e tristes. Saudade desse tempo onde à inocência reinava. As recordações da minha infância me levam a relembrar pensamentos, sonhos e vontades que se perderam com o tempo ou, foram simplesmente esquecidas, talvez por falta de iniciativa, vontade própria ou até mesmo por falta de apoio. Mas também me lembrar de como fui e sou amada, os cuidados, os carinhos e as amizades que se perpetuam até os dias de hoje.

Desde pequena sempre quis ser professora. Levava os restinhos de giz de quadro negro para a casa e escrevia nas portas e fazia de conta que estava em uma sala de aula e os primos eram os alunos. Porém, meu pai sempre foi contra a esta minha vontade. Essa atitude me chama atenção e me estimula a não repeti-la, tirar da criança a fantasia, as expectativas, as alegrias de sonhar. Quero sim, orientá-las para que possam seguir o melhor caminho.

Hoje, percebo que desde cedo, minha irmã e eu, éramos avaliados quanto à realização de certas atividades, como por exemplo, andar a cavalo, eu sempre tive medo, mas fazia de tudo para perdê-lo, para não ser taxada, isso também acontecia nas atividades domésticas.

Observando e refletindo sobre esta situação vejo os conflitos existentes, uma vez que por sermos todos de uma mesma família tínhamos e ainda temos modos diferentes de nos relacionar, de executar determinadas atividades, acho injusto comparar tais atitudes sem mesmo se fazer uma prévia sobre os conhecimentos adquiridos por cada um.

Infelizmente tal circunstância está presente no dia a dia, as avaliações são realizadas muitas vezes sem levar em consideração os pressupostos de conhecimento de cada participante. E para piorar são realizadas sem nenhum sentido, são vazias de conteúdos, caso houvesse um determinado fim seria de grande valia para aperfeiçoar quem está envolvido, caso isto não aconteça causa danos à pessoa que se não for bem trabalhada gera consequências em toda sua vida em relação a comparações e avaliações, se sentindo inferiorizada a todo o momento.

Enfatizei este recorte da minha infância por julgar pertinente em relação às avaliações realizadas nas instituições escolares, onde estas se fazem presente como forma de acompanhamento do desempenho do aluno, mas como alerta LUCKESI em suas obras sobre o tema, comumente se examina ao invés de avaliar.

Ainda no ensino fundamental meus pais decidiram mudar de cidade, fui com muita tristeza tinha apenas 9 anos e cursava a 5^o série, chegando lá não me senti a vontade com a nova turma e principalmente com a professora, sentia rejeição por parte dela, e nossa relação não foi boa, em decorrência disso minhas notas caíram, meu rendimento escolar desandou e minha Mãe sempre era solicitada na escola, eles alegavam minha dificuldade por ser muito tímida.

Não havia diálogo entre nós, me recordo que a professora só passava o conteúdo e como eles eram mais avançados do que a escola anterior ficava em dúvida e sempre procurava respostas e a mesma se dirigia a mim com formas opressoras o que me minimizava, e por ser uma criança, apresentava dificuldade de lidar com esta situação.

Assim que conclui a série meus pais resolveram me trocar de escola, e para minha surpresa conheci uma educadora sensacional professora Cristiane, que me recebeu com muito carinho, transformando suas aulas em momentos inesquecíveis, a atenção, o respeito, o estímulo que a nós oferecia, nos deixava encantados e super animados a estudar.

Como eu havia ficado um ano com dificuldade nos estudos não conseguia fazer textos, mas com todo seu empenho e dedicação me fez reconhecer que seria capaz, me incentivava, procurava sempre meus pais para conversar de forma a criar um vínculo e uma parceria. E no final do 1º bimestre da 6ª série fiquei em segundo lugar em um concurso de redação das escolas municipais de Ji-Paraná. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (FREIRE, 1996, p. 90).

Cabe salientar a necessidade de uma avaliação que contribua para a formação do educando, pois o avaliador em sua ação pedagógica cultiva nos alunos a semente do saber, da inquietação, da curiosidade. No decorrer da minha escolarização me deparei com várias formas de avaliações, no entanto a que se fez mais presente foi a que se denominada “somativa”, isso porque, não havia uma preocupação em realizar um diagnóstico como base para se organizar as atividades de aprendizagem de acordo com os conhecimentos já construídos.

Quando iniciei o curso de pedagogia tinha em mente zerar o cronometro e começar uma nova história em minha vida escolar, contudo não posso fugir do passado, uma vez que são estas as questões que irão nortear meu trajeto, me possibilitando tomar consciência quanto as minhas atitudes não apenas em sala de aula, mas em todos os locais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui expostas me proporcionaram reviver por meio de minhas memórias fatos ocorridos há tempos atrás que de certa forma, coopera para a minha formação acadêmica e humana, onde posso buscar contribuições para no futuro exercer uma ação pedagógica que contemple os educandos em sua pluralidade, propiciando um ambiente rico em conhecimento e ir mais além, retirar das dificuldades que passei na escolarização, inspiração, para proporcionar aos meus futuros alunos meios para orientá-los e ajudá-los a superar os enigmas,

inovando de acordo com as novas tendências da educação, sem perder de vista o contexto histórico da educação.

Reconhecer a necessidade de se identificar as reais intenções de examinar e avaliar o educando e ter claro a necessidade de me auto avaliar. Aprender a lidar com diferentes perfis é decisivo neste contexto, lembrando que “a forma de agir do professor revela um compromisso” (CUNHA, 1989, p. 70). Enfim a avaliação se faz presente em todo momento de nossas vidas, como seres humanos estamos em constante modificação e para tanto procuramos nos avaliar com o intuito de criar novos instrumentos que nos possibilite aperfeiçoar nossas habilidades, competências e nos reinventar quando preciso, concordando que “quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (FREIRE, 1996, p. 78).

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS SEMIÓTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO

Jéssica Gomes dos Santos Assencio
Aparecida Luzia Alzira Zuin

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda questões sobre a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, reforçando a ideia da alfabetização e do letramento.

Abordaremos a importância de trabalhar os gêneros textuais na sala de aula, visando um ensino e aprendizagem mediados por instrumentos constituídos de signos, levando os alunos a refletirem e interagirem em situações voltadas para a comunicação.

Nosso objetivo com esse artigo é mostrar aos professores alfabetizadores a relevância de trabalhar com os gêneros textuais que circulam pelo mundo em que vivemos e que devem estar inseridos não só fora, mas dentro da escola.

Analisaremos que a capacidade comunicativa da criança pode ser mediada por atividades com textos, visto que o aluno terá a oportunidade de reconhecer, compreender e construir novos textos e expressar seus conhecimentos, possibilitando expressar suas competências comunicativas.

2 METODOLOGIA

Este estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica formando concepções referentes ao tema.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A alfabetização e o letramento são assuntos que vem sendo bastante discutidos nos últimos anos devido à implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que no ano de 2013 realizou uma formação continuada para os professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental nas áreas de Língua Portuguesa, sendo uma das iniciativas do Ministério da Educação em parceria com o governo federal, estados e municípios para contribuir no processo de alfabetização das crianças das escolas públicas brasileiras.

O PNAIC em três cadernos de estudos baseados na unidade 5 no eixo Língua Portuguesa, mostra aos professores a importância de proporcionar ao aluno o contato com gêneros textuais variados e através dessa interação com os textos, trabalhar a comunicação verbal.

Para Marcuschi (2005, p. 22) é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto.

Os gêneros textuais transmitem um discurso, nesse caso, temos o indivíduo que age e o objeto a quem ele age, ou seja, os gêneros textuais são instrumentos semióticos mediadores das interações verbais entre as pessoas. Bakhtin (1997) aborda que a interação verbal constitui a realidade verbal da língua.

Os gêneros textuais introduzem novas práticas de comunicação a serem trabalhadas pelos professores na sala de aula, fazendo com que o aluno reflita e se aproprie de diferentes textos que circulam no mundo e que transmitem uma comunicação, permitindo assim, que o professor crie situações que contribua no processo de alfabetizar letrando.

Ao trabalhar a comunicação através da interação com práticas de oralidade, diversidade de textos escritos, o professor envolve o aluno em ações simbólicas, mediadas por signos que se transformam em objetos de ensino e aprendizagem.

Os gêneros textuais orais e escritos estão relacionados aos estudos da linguagem, nesse caso a escola ao trabalhá-los garante aos alunos o contato com a apropriação do uso da língua. São instrumentos mediadores de linguagem que na alfabetização além de explorar oralmente o conhecimento do aluno, possibilita a prática do letramento.

No momento em que o aluno estabelece esse contato com uma variedade de gêneros que circulam tanto em seu ambiente familiar como no trabalho dos professores na escola, passam a compreender suas finalidades, como são organizados, estruturados, favorecendo assim, a aquisição de diferentes práticas de linguagem.

De acordo com Bakhtin (1997) os fenômenos linguísticos passam a ser entendidos como espaço de interação, no qual os indivíduos envolvidos participam ativamente, elaborando enunciados para atender a suas finalidades comunicativas.

Percebemos então, que com esses agrupamentos dos diversos gêneros textuais, ao serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitam aos alunos uma esfera de informações interligadas as situações presentes no dia a dia. São instrumentos de comunicação que transmitem conhecimentos para à vida em sociedade.

Segundo Freire (1985) a comunicação e a educação se relacionam. A comunicação o é elemento fundamental na transformação dos seres humanos em sujeitos.

Ao trabalhar, por exemplo, com bilhetes, e-mails, propagandas, os alunos tornam-se letrados pelo contato com esses tipos de textos e são capazes de relacionar com situações reais que já presenciaram em casa, nas ruas, nos meios de comunicação, entre outros, facilitando seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Os professores alfabetizadores com os estudos das formações do PNAIC, passaram a trabalhar com os direitos de aprendizagem e no eixo de Língua Portuguesa as atividades devem estar voltadas para a oralidade, a leitura, a produção de textos e análise linguística, com foco numa alfabetização na perspectiva do letramento. Com isso, os professores realizam um trabalho voltado na interação com textos e atua como um mediador da aprendizagem, ajudando as crianças a desempenharem suas capacidades, participando e aprendendo de maneira significativa.

Quando falamos em interação, nos respaldamos nas ideias de Vygotsky que defende a aprendizagem mediada através da interação, em que o aluno não aprenderia sem a interação com o meio, nesse sentido confere um papel privilegiado ao professor. Para Vygotsky (2007) o conceito de mediação na interação homem-ambiente acontece pelo uso de instrumentos e signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita), assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural do indivíduo.

Como vimos, as crianças estão inseridas num contexto comunicativo e os gêneros textuais agem como instrumentos de comunicação na formação do aluno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos realizados, podemos contatar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trouxe aos professores alfabetizadores novos olhares reflexivos sobre o processo de alfabetizar letrando.

Ao evidenciar a relevância do trabalho com gêneros textuais na escola, notamos que o professor tem papel primordial na inserção do aluno na sociedade, pois os gêneros são textos que encontramos na vida dos seres humanos diariamente e se resumem em comunicação.

Os gêneros textuais através da oralidade ou da escrita são instrumentos semióticos, formados por signos que estabelecem a comunicação, ou seja, são instrumentos de linguagem expressos na escrita. Ao trabalhar com os diversos gêneros textuais inseridos na sociedade, permite-se a interação verbal, por isso os professores devem explorar os textos, promovendo a

prática da leitura, da escrita e a troca de informações entre os alunos na interpretação de seus significados, para assim, fazerem uso desses instrumentos em seu contexto.

Consideramos que na alfabetização é necessário trabalhar os textos articulando-os no ensino da leitura, da produção de textos e da oralidade, pois compreender e produzir gêneros textuais propicia aos alunos fazerem o uso da linguagem em diversos espaços sociais.

REFERÊNCIAS

BACKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FELDMANN, Maria Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. 4. ed. Rio de Janeiro, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APLICAÇÃO DE UM PLANEJAMENTO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CRÍTICA NUMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL

Sabrina Andrade Máximo

Shirle Caetano David

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho acadêmico, intitulado “Aplicação de um Planejamento de Matemática na Perspectiva Histórico Crítica Numa Escola de Ensino Integral” recebeu apoio financeiro da CAPES/PIBID e tem como objetivo norteador: Analisar a aplicação de um planejamento Histórico-crítico, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de período integral. Os objetivos específicos propostos pelas acadêmicas foram:

Identificar o contexto de ensino e aprendizagem da matemática na turma, elaboração e aplicação de um planejamento Histórico-crítico baseada nas Formas de medir o tempo, Números ordinais e Unidade Monetária. Reflexão acerca dos objetivos almejados e os alcançados na aplicação do planejamento.

A escola em que foi realizada a observação e a aplicação do planejamento está localizada na zona urbana da cidade de Ariquemes, em um bairro geograficamente afastado do grande centro comercial da cidade, pertencente ao sistema municipal de ensino. Através da aplicação do planejamento histórico crítico é possível aprender o conhecimento científico com uma interligação com a prática social do aluno.

Sendo sistematizado em cinco passos que podem ser resumidos em:

Desde a síntese (“uma visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino). (SAVIANI, 1999)

2 METODOLOGIA

Na escola onde ocorreu a atuação o método pedagógico utilizado é o construtivismo, e a professora afirmou utilizar em muitos momentos do método tradicional. Estivemos em observação, numa turma da 2ª série do ensino fundamental no período matutino, e constatamos que mais de 90% das aulas são de língua portuguesa.

Nas aulas de matemática a professora faz o uso do livro didático e durante observação percebemos a falta de planejamento voltado para esta disciplina. E as crianças esboçavam uma negatividade quando era administrada pela professora.

Nosso planejamento foi realizado com método histórico crítico (GASPARIN). Com objetivo de estimular e ampliar a compreensão da importância da matemática e como ela está inserida no seu cotidiano, de uma forma lúdica e prazerosa, fazendo com que a aprendizagem aconteça espontaneamente. E duas vezes por semana, especificamente as terças e quintas feiras fomos aplicar esse planejamento na sala de aula para essa turma que tinha 23 alunos.

Durante a aplicação do planejamento, os alunos Mantiveram-se sempre receptivos e determinados a realizarem todas as atividades, nosso objetivo foi fazer com que os alunos compreendessem a matemática aliada a realidade do seu dia a dia de forma lúdica, ampliando sua capacidade crítica e favorecendo uma aprendizagem significativa. Entre os temas abordados falamos sobre os números ordinais, unidade monetária e as formas de medir o tempo. Nesse processo de realização trabalhamos também a socialização, trabalho em equipe, memorização, coordenação motora fina e ampla, equilíbrio, lateralidade, percepção temporal e espacial, através de atividades relacionadas aos dias meses e anos ao final realizamos um passeio na feira livre, onde mostramos a rotina do feirante, como trabalhavam, vendiam e compravam suas mercadorias com demonstrações de compra e venda além de ensinarmos como poupar, escolher produtos de qualidade e então realizamos um piquenique com as frutas compradas pelos alunos durante o passeio.

Ao final deste projeto realizamos uma exposição com todas as atividades produzidas pelos alunos, percebemos que as crianças das outras turmas também queriam saber se iriam fazer as mesmas atividades com seus professores.

Na última aula perguntamos aos alunos o que eles aprenderam se gostaram das aulas, o que cada um gostou mais de fazer, se lembravam de tudo que tinham visto em um mês de aula. Criamos um vínculo de afetividade e respeito com os mesmos, cada um tinha uma forma de aprender, compreender e aplicar aquele conhecimento a sua prática uns eram mais rápidos, outros eram mais lentos, alguns precisavam de ajuda, mas todos concluíram todas as atividades propostas a eles.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi realizada uma entrevista com a professora da turma de segundo ano, onde a mesma respondeu um questionário com as seguintes questões:

Como você considera o nível de aprendizagem de sua turma em matemática?

“Eu considera médio uma metade da sala está indo bem e aprende a outra vai muito mal tem dificuldades, e tem dificuldades nas operações de subtração, mas conseguem fazer as continhas de “mais” talvez seja porque eu não gosto de contas de subtração”.

Quais são as dificuldades e facilidades encontradas para ministrar aulas de matemática?

“Eu faço uso de jogos na hora de reforço, mas não tem materiais completos para trabalhar com esses alunos que tem dificuldades, já os alunos que aprendem com mais facilidade apenas na sala de aula mesmo”.

Como é realizado o planejamento?

“Meu planejamento é semanal, duas vezes na semana durante quatro horas, duas manhãs”.

Qual linha teórica você segue?

“Eu confesso que sou um pouco tradicional, eu acho assim que o construtivismo e o tradicional juntos trabalham bem o aluno elas se completam eu não vejo esse lado negativo da escola tradicional você para pra pensar os melhores cientistas os melhores pensadores vieram do método tradicional, hoje em dia não desmerecendo, mas tem muito pouco até hoje a gente segue livros de pessoas que são do método do tradicionalismo”.

Como você ajuda seu aluno a resolver problemas?

“De várias maneiras através de material concreto e jogos quando tem, na lousa em sala de aula com probleminhas matemáticas, mas é difícil por que ele tem uma carga horária puxada, eu penso que poderia ter uma coisa diferente esses projetos que tem aqui na escola é só reprodução de coisas da sala de aula, esse horário pra mim é perdido deveria ter jogos brincadeiras, mas não é só leitura, conta os alunos ficam cansados”.

Nosso estudo foi pautado na pedagogia histórico crítica através da observação e execução de um planejamento voltado para a disciplina de matemática, onde nos baseamos na leitura de Gasparin e Saviani e nas nossas atividades de cunho prático fundamentado em um livro de atividades voltadas a uma aprendizagem lúdica. Durante a aplicação do plano, houve percalços entre a teoria e a prática, algumas atividades direcionadas não obtiveram o resultado esperado como as atividades relacionadas às horas, onde observamos uma maior dificuldade por partes dos alunos. Em contra partida houve atividades que nos surpreenderam quanto ao desempenho e interesse da turma, como os trabalhos relacionados ao sistema monetário, onde

existiu um maior aproveitamento quanto ao cotidiano do aluno, caracterizado pela sua rotina, e a ligação com a sua realidade familiar.

4 CONCLUSÃO

Através de observações, planejamento e execução das aulas, conclui-se que a prática de ensino abordada pela docente regente, onde a metodologia de ensino é o construtivismo não favorece para uma aprendizagem significativa, pois os alunos ficam ausentes e enfadados devidos sua rotina e aos longos períodos de tempo que ficam na escola, sem atividades que promovam sua criatividade e desenvolvimento cognitivo. Pois no momento de atividade lúdica, a criança espontaneamente desenvolve sua capacidade crítica e autonomia, além da interação e socialização.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5.ed.rev.2 reimp. -Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia** – 39ª. Ed.- Campinas, SP: Autores associados, 2007 (Coleção Polêmicas do Nosso tempo; vol. 5).

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTUDOS CULTURAIS: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Lilian Catiúscia Eifler Firme da Silva

Carmen Tereza Velanga

Clarides Henrich de Barba

1 INTRODUÇÃO

Este resumo é resultado de estudos sobre o currículo e estudos culturais, realizados na disciplina de Tópicos Especiais em Currículo, do Programa de Pós-Graduação Strito Sensu em Educação, Mestrado em Educação. Tem por objetivo realizar uma análise da aproximação entre a educação física e os estudos culturais a partir da cultura corporal de movimento. A análise partirá do contexto histórico que envolve as diferentes abordagens da Educação Física, desde a Educação Física Higienista e Militarista marcada por padrões excludentes predominantes até a década de 1980 no Brasil, como também as possibilidades de inclusão que surgem por meio da cultura corporal de movimento mais difundida após o fim da ditadura militar.

Sendo assim, a educação física e os estudos culturais, através da cultura corporal de movimento têm muito a contribuir àqueles que se propõe a desenvolvê-la como conteúdo em suas aulas, levando em conta a diversidade cultural daqueles que a praticam.

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se de uma revisão bibliográfica e documental, utilizando-se de textos já publicados para o embasamento teórico acerca dos Estudos Culturais e da Educação Física com base na Cultura Corporal de Movimento. Os principais autores que fundamentaram o estudo foram: Daolio (2004), Caparroz (2005), Darido (2014), Silva (2012), Escosteguy (2010), Neira (2011) e os Parâmetros Curriculares Nacionais Educação Física (BRASIL, 2001).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação Física é a área de conhecimento regulamentada pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Nela o profissional atua junto ao ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, intervindo em práticas corporais historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica (DAOLIO, 2004). Na escola sua atuação é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

9394/96, Artigo 26, Parágrafo 3º que a insere como componente curricular desde que integrada à proposta pedagógica das escolas.

As propostas acadêmicas mais voltadas à emancipação dos sujeitos por meio da valorização de suas distintas corporeidades são recentes na história de implementação da educação física no Brasil. No início do século XX, as abordagens da Educação Física eram voltadas às atividades militaristas e higienistas, marcadas por realização de exercícios físicos nos moldes da medicalização do corpo, tendo como foco um corpo “disciplinado e ordeiro”, que servisse à classe dominante (CAPARROZ, 2005).

Essa forma de Educação Física foi mudando ao longo dos anos, passando por atividades, esportivas, técnicas, táticas, competições, entre outros. O inconformismo por parte dos teóricos da área com essas atividades excludentes fez chegar a uma “reformulação” da Educação Física, que se iniciou na década de 1980, a partir de teorias/abordagens apontadas pelos pesquisadores da disciplina de cunho crítico e não-crítico, na qual se baseiam os conteúdos da cultura corporal de movimento, sendo o jogo, o esporte, as lutas, as ginásticas e as danças (DARIDO, 2014).

Os Estudos Culturais, por sua vez, aparecem como um “novo” campo teórico possibilitando o estudo da cultura, identidade, gênero, diversidade, entre outros, tendo como referência não somente a cultura erudita, mas a cultura de massa ou popular (SILVA, 2012; ESCOSTEGUY, 2010), sendo seus principais autores Stuart Hall e no Brasil, Tomaz Tadeu da Silva. Entendemos que a partir destas reflexões propostas pelos estudos culturais às ações no campo da educação podem se tornar mais eficazes no sentido da inclusão e acolhimento das diferenças.

Dentro do contexto escolar, os Estudos Culturais não são especificamente uma disciplina de base comum, assim como, o português e matemática, entretanto, são interdisciplinares e às vezes “anti-disciplinares”, assegurando uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas, pois seu diálogo não é convencional (SILVA, 2012). Assim, os Estudos Culturais travam uma batalha para não tornar-se uma disciplina curricular comum.

Os Estudos Culturais surgem a fim de discutir, pesquisar e estudar as várias culturas, buscando o debate entre essa pluralidade cultural e os grupos que fazem parte dela, dando voz aos menos privilegiados da sociedade que muitas vezes são silenciados como a cultura infantil, gay, portadores de necessidades especiais, entre outros. Esse debate abre espaço às pessoas comuns, às pessoas do povo e que representam o povo, para que essas possam compartilhar seus conhecimentos e interesses (NEIRA, 2011).

A cultura corporal de movimento tem como objeto de estudo as lutas, jogos e brincadeiras, a dança, o esporte e a ginástica. Manifestações essas que permitem àqueles que a vivenciam a pluralidade cultural, além de ressignificar as práticas já existentes.

A cultura corporal de movimento é um dos conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's. A partir da Cultura Corporal de Movimento os estudantes podem desenvolver uma visão crítica da sociedade que estão inseridos, exerçam sua cidadania, adotando atitudes respeitadas, solidárias e usufruam das várias formas de manifestações culturais, superando assim, as antigas abordagens da educação física que eram de cunho militarista, higienista e tecnicista (BRASIL, 2001).

A busca desse diálogo por meio das atividades propostas é que possibilitará a esses alunos uma nova percepção da realidade, conhecer outras culturas e vivenciá-las, além de desenvolver o senso crítico, exercendo acima de tudo, sua cidadania. Neste sentido, os PCN's atuam como elemento direcionador desses conteúdos e possibilitam a abertura de metodologias de ensino de acordo com a regionalidade vivida.

4 CONCLUSÃO

A educação física a partir da década de 1980 tem buscado uma nova forma de se fazer nas escolas. Os teóricos e pesquisadores da área sentiram a necessidade de uma educação física voltada a todos na escola e não somente aqueles que possuem aptidão física.

Nessa perspectiva podemos afirmar a importância de se desenvolver uma educação física que contemple a todos, levando em conta seu contexto histórico e social, sua cultura e os aspectos fisiológicos, cognitivos e afetivos.

Os conteúdos desenvolvidos a partir da cultura corporal de movimento sendo as lutas, danças, jogos, brincadeiras e os esportes abrem um leque de possibilidades de desenvolver essa aproximação que há entre a educação física e os estudos culturais, pois possibilita as vivências a partir de uma ótica de pluralidade cultural, respeitando assim a individualidade de cada um.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9.394 promulgada em 20/12/1996): Editora do Brasil. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola.** 2 Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura.** -Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** 2 edição. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan S.A., 2014.
ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais** – uma versão latino-americana. Ed. On-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

SILVA, T. T. **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** 10. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAAS - SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE CURSOS EAD: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA – IFRO

Jeferson Cardoso da Silva

Orestes Zivieri Neto

1 INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino em que professores e alunos ficam afastados fisicamente e a aula se efetiva através do intenso uso das tecnologias, popularmente conhecida como EAD tem se expandido muito no Brasil nos últimos tempos. Seja no ensino superior, educação básica entre outros cursos, como os de formação inicial e continuada. Esta modalidade de ensino tem se multiplicado e sendo uma grande aliada da educação presencial.

O sistema de avaliação e acompanhamento de cursos, denominado SAAS, foi desenvolvido para atender uma demanda da Rede e-Tec Brasil (2013), mas pode ser modificado e aplicado a outros conjuntos de cursos na modalidade à distância. Desde 2010 foram realizadas cinco avaliações, caracterizando um processo de acompanhamento dos cursos que permite comparar resultados e ações na busca de melhorias na qualidade dos cursos ofertados (CISLAGHI et. al., 2012).

O sistema de avaliação utilizado para acompanhar e avaliar os cursos EAD (SAAS), foi construído considerando diferentes aspectos e realiza a avaliação em três focos distintos: cursos, polos e disciplinas. Segundo Cislighi et. al. (2012) “os cursos são avaliados considerando as dimensões: formatação e implantação, coordenação, infraestrutura, pessoas, ambiente virtual de aprendizagem e corpo discente”. Os polos são avaliados levando em consideração as dimensões: infraestrutura, biblioteca, laboratórios e pessoal. As disciplinas são avaliadas analisando as dimensões: material didático, plano de ensino e corpo pedagógico. Desta forma, os relatórios da avaliação originados pelo sistema são expostos sob uma abordagem mais precisa, porque ponderam as questões avaliativas dentro das dimensões e focos especificados.

O IFRO participa da pesquisa realizada pelo SAAS¹⁴ desde 2014, onde participam como avaliadores: estudantes, coordenadores de curso, coordenadores de polo, coordenadores geral e adjunto, tutores presencias e à distância e o professor. Nesta coleta de 2014, a participação dos estudantes como avaliadores foi de 489 alunos de um total de

¹⁴ Disponível em < www.saas.etc.ufsc.br > Acesso em: 30 de jul. de 2015.

aproximadamente 3500 matriculados, respondeu a pesquisa. No ano de 2015 o primeiro semestre tinha como meta de coleta atingir 50% de participação contando todos os avaliadores, entretanto, a participação continuou ínfima em relação ao número de alunos que participou da pesquisa. Diante do que foi exposto, emerge a seguinte questão: Como fazer para auxiliar no aumento da participação dos alunos na coleta do SAAS nos cursos EAD do IFRO? Nesta perspectiva, o conteúdo supracitado buscou encontrar elementos que evidenciem o quanto é importante o acompanhamento e a avaliação dos cursos EAD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, (IFRO) de Porto Velho Câmpus Zona Norte, tendo em vista a busca constante na melhoria da qualidade do ensino.

Este estudo tem como objetivo geral auxiliar no aumento da participação dos alunos na pesquisa feita pelo Sistema de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos (SAAS) da modalidade à distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, (IFRO) de Porto Velho Câmpus Zona Norte. Como objetivos específicos destacam-se:

Conhecer a ferramenta utilizada para acompanhar e avaliar os cursos;

Coletar os dados da avaliação dos cursos EAD em 2015/1;

Analisar os dados e planejar ações que auxiliem no aumento significativo da participação dos alunos enquanto avaliadores;

Implementar as ações e avaliar os resultados para verificar se houve aumento da participação dos cursistas como avaliadores da pesquisa.

Espera-se com este estudo demonstrar para a sociedade civil e acadêmica sobre a importância em se criar uma identidade de pesquisa entre os alunos das diversas modalidades de ensino. Nesta perspectiva, busca-se também a geração de novas discussões sobre o tema visando à melhoria da qualidade do ensino oferecido pelo IFRO.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente, é cada vez mais crescente a demanda de cursos formais e informais por meio da modalidade de Educação à distância. O know-how brasileiro nessa modalidade de educação, pública e privadas, foram diversos e representaram, nos últimos tempos, a mobilização de grandes contingentes financeiros. Entretanto, embora progressos extraordinários tenham ocorrido nas últimas décadas, ainda resta uma longa estrada a percorrer para que a Educação à distância consiga ocupar um espaço de evidência no meio educacional, em todos os níveis, vencendo inclusive o preconceito.

Para Carvalho (2007) “a complexidade no processo de ensino-aprendizagem na modalidade à distância reside na interação entre professores, tutores, ferramentas tecnológicas e alunos”. O ponto mais preocupante é que a maior conveniência da Educação à distância é ao mesmo tempo o motivo do insucesso dos alunos. A flexibilidade proporcionada pela metodologia, que é fundamental atrativo para os alunos que buscam estudar em seu tempo livre ou não ter o compromisso de frequentar a sala de aula todos os dias, acaba se tornando o maior obstáculo no desenvolvimento da aprendizagem.

O sistema educativo vem notando nos últimos anos as consequências da inovação: a transformação das redes de computadores em ambientes virtuais de aprendizagem. Esse novo modelo tem como sugestão o aumento e a democratização da educação. Contudo, este novo ambiente de aprendizagem ainda passa por um período de “aculturação”. Essa transformação cultural, ou falta dela, tem causado alguns infortúnios com relação ao uso da Educação à distância (EAD) e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Segundo Almeida (2008) “a literatura da área ainda registra altas taxas de evasão de alunos, mostrando que muitos iniciam um curso à distância, mas não conseguem completá-lo”.

Para Mercado (2007) é fundamental avaliar os perfis dos participantes que irão estudar na modalidade à distância, haja vista que as características almejadas para introduzir-se neste tipo de programas considerem as competências para o auto estudo e “motivação que lhes permita superar os obstáculos inerentes a modalidade, assim como um domínio acessível das habilidades para utilizar os recursos das TIC, incluindo os ambientes virtuais de aprendizagem”.

3 METODOLOGIA

O presente projeto de pesquisa terá como base metodológica a pesquisa-ação, que Segundo Thiollent (2005) “(...) é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma resolução de um problema coletivo (...)”. Quanto à modalidade, este estudo está caracterizado como pesquisa de campo, do tipo exploratória. (GIL, 2008), se identificando também como estudo de caso.

A população desta pesquisa será composta pelos alunos regularmente matriculados nos cursos desenvolvidos pelo IFRO Câmpus de Porto Velho Zona Norte na modalidade EAD, quais sejam: Técnico em Finanças, Técnico em Informática para Internet e Profucionário. A amostra se dará na coleta de dados realizada no ano de 2015/1, 2015/2 e 2016/1, tendo como avaliadores do SAAS os alunos citados anteriormente.

A pesquisa se dará inicialmente buscando acesso direto no banco de dados do SAAS, em seguida, após coletar estes dados, identificar os possíveis motivos da pouca participação dos alunos. O próximo passo será de posse das informações analisadas, planejar e implementar ações que visem aumentar a participação dos alunos na pesquisa. A princípio pensa-se em aumentar a publicidade da avaliação, fazendo com que os alunos percebam a importância da pesquisa, segunda proposta é eliminar todos os e-mails inválidos, haja vista que a pesquisa é disparada para os endereços de e-mail dos alunos. Ainda em se tratando de publicizar a avaliação, sugerir que seja fixado no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) os folderes com as datas das coletas, além de solicitar que nos intervalos das teleaulas seja deixado um ícone referente à pesquisa.

Espera-se demonstrar por meio deste estudo, a importância da avaliação dos cursos EAD dentro do IFRO, além de comprovar que é possível com práticas simples, influenciar positivamente na participação dos alunos como avaliadores dos cursos, haja vista que são cursos novos com pouco mais de 2 anos de criação e carecem de aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. Evasão em curso a distância: análise dos motivos de desistência. Dissertação de Mestrado, UnB, 2008. Disponível em <http://www.unb.br/face/ppga/arquivos/dissertacoes/Evasao_em_Cursos_a_Distancia.pdf> Acesso em 29 de Jul. 2015.

CISLAGHI, Renato; NASSAR, Silvia Modesto; WILGES, Beatriz. **Sistema de avaliação e apoio à qualidade do ensino a distância.** Disponível em: <<http://moodle.saas.etc.ufsc.br/saas/moodle>> Acesso em: 30 de Jul de 2015.

CARVALHO, Ana Beatriz. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação à distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Técnicas de pesquisa.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje.** 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da Educação à distância no Brasil.** Disponível em: <<http://www.followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a--distancia-no-brasil>>.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Dificuldades na educação à distância online. Universidade Federal de Alagoas, 2007.

RODRIGUES, M. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.vestibular.br/brasilecola.com/ensino-distancia/universidade-aberta-brasil.htm>>.

SANTOS, P. **SEED – Secretaria de Educação à distância**. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=11962>> Acesso em: 29 de Jul de 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

O AUTISMO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO (RONDÔNIA)

Alessandra Lourdes Pereira

Deisiele Lima Santos

Débora Adriana de Paula Damasceno

Nayara Almeida Ordones

Marcele Noboa dos Santos

Theíndelle Oliveira da Silva

Carmen Tereza Velanga

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de expor resultados de uma pesquisa que visa um melhor entendimento ao que concerne o método pedagógico utilizado na AMA (Associação de Pais e Amigos do Autista de Rondônia). A instituição tem como objetivo estabelecido no seu artigo 1º de seu estatuto promover o desenvolvimento e a integração social das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A instituição está preparada não somente com profissionais especializados, mas também pessoal de apoio e toda parte física para atender as crianças.

Diante disto as pesquisas realizadas procuram demonstrar que muitas situações pelas quais as famílias que tem em seu convívio uma criança com esse tipo de transtorno procuram apoiarem-se umas nas outras buscando na lei uma garantia para se fazer cumprir o acesso, bem como o acompanhamento pelo profissional especializado e ainda livrá-la de toda forma de discriminação. Assim não nos cabe aqui uma crítica, mas, uma maneira de garantir que essas crianças tenham acesso a uma educação e toda assistência que a lei lhe assegura.

2 METODOLOGIA

O presente estudo iniciou-se com uma pesquisa teórica sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no qual foi realizado um seminário, pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo na AMA (Associação de Pais e Amigos do Autista de Rondônia), onde foi realizada uma entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição, no segundo semestre de 2015. A metodologia da pesquisa constitui uma abordagem qualitativa.

Teve como fundamentação teórica: na Lei nº 12. 764, de 27 de Dezembro de 2012, lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico visa apresentar os dados coletados na pesquisa de campo, bem como discutir os resultados, a partir do referencial teórico que trata o autismo e o método aplicado pelos professores.

A instituição trabalha com o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication-handicapped Children) é um programa estruturado que combina diferentes materiais visuais para organizar o ambiente físico através de rotinas e sistemas de trabalho, de forma a tornar o ambiente mais compreensível, esse método visa a independência e ao aprendizado do aluno. O objetivo do método TEACCH é capacitar os alunos portadores da Síndrome do Espectro de Autismo e para chegar a fase adulta com o máximo de independência possível, portanto é possível o autista compreender o mundo, adquirir habilidades de comunicação e propiciar a interação com as outras pessoas.

Ressaltamos que os alunos precisam de um ensino individual, pois cada um tem o seu tempo para construir e consolidar o conhecimento adquirido de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo. O método trabalha com o plano educacional individual de cada aluno, no qual cada aluno tem um plano com objetivos, conteúdos, estratégias e conhecimentos a serem alcançados. A coordenadora relata que: “se a criança chega a instituição com um comportamento que extravasa o que está sendo proposto é primeiro trabalhado o lado comportamental do aluno”. Para colocar em prática o que está sendo proposto pela instituição o aluno deve estar preparado para os novos desafios que lhe esta sendo apresentado.

A perspectiva histórico-cultural propõe trocas e relações que potencializam o sujeito, num processo de significação da sua presença no mundo a partir dessa relação estabelecida com o outro. Tomando como base o pressuposto de que a relação com o outro constitui o sujeito e potencializa o seu desenvolvimento, num processo de significação da sua presença no mundo (VYGOTSKI, 1998). A prática pedagógica nos ajuda a criar alternativas de estímulos para que o autista venha a se desenvolver e criar habilidades que muitas vezes estão encubadas dentro de si. Sendo assim, a AMA conta com professores que utilizam da sua prática pedagógica um meio de criar novos mecanismos para a elaboração e efetivação de conteúdos. Desta maneira

os graus de dificuldades vão sendo abatidos gradativamente por materiais confeccionados em contexto com a realidade de cada autista.

“A AMA não está preparando o aluno para dirigir carro, para trabalhar, ele está na instituição para dar o mínimo de qualidade de vida ao aluno, criar uma rotina para que eles sejam capazes de realizar pequenas tarefas e ser independentes. O objetivo é tornar o aluno independente”. A coordenadora da instituição explica de que forma a instituição pode ajudar o aluno autista, em quais áreas a prática pedagógica poderá estimular esse aluno, pois há casos de pais que cobram da instituição um resultado, que dependendo do grau do Espectro o aluno não poderá atingir.

Para o bom desenvolvimento do método os pais e professores devem trabalhar em conjunto para manter a rotina do aluno, dentro e fora da instituição. Pois, qualquer alteração na rotina do autista pode causar um retrocesso irreversível ou a recomeçar todo o processo. A coordenadora nos explicou que o processo de aceitação dos pais após receber o diagnóstico de autismo é complicado e demorado. Alguns alunos chegam a instituição tardiamente e conseqüentemente dificulta no desenvolvimento do aluno, porém não é impossível que o aluno progrida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a reação das professoras durante a prática docente, ao se deparar com o progresso do aluno se orgulham com os avanços dos alunos, pois para o aluno autista é um desafio que foi concluído com sucesso.

É de fundamental importância salientar o objetivo alcançado pelo aluno autista, pois é consequência do trabalho que já vinha sido realizada pelo professor com o aluno, sem jamais esquecer que cada criança é diferente uma da outra, cada criança tem seu tempo de maturação e esse processo de estímulo e resposta deve ser considerado.

Diante dos relatos da coordenadora e professoras sobre o progresso do aluno autista, este condiz com o objetivo que o método TEACCH proporciona.

Pode-se perceber que poder público faz sua ajuda superficialmente a certas instituições, destacando assim a AMA como uma entidade carente. Deste modo, as famílias são as principais responsáveis para o desenvolvimento do local de acolhimento, onde fazem parte discretamente do quadro de funcionários, tendo em vista que não são pagos pelo trabalho.

De acordo com a Lei 12. 764, a AMA corresponde em seus aspectos, dando direito ao autista ao que concerne o Art. 3º garantindo direitos da pessoa com transtorno do espectro

autista. Entretanto, o poder público não tem um olhar voltado para as necessidades da pessoa com autismo como deveria ter, a instituição conta com um local cedido para a sua efetivação, com doações de parceiros, dois professores cedidos pelo Estado e Município, mas muita coisa ainda precisa ser melhorada para o melhor atendimento destes alunos, pois o índice de autista sem o diagnóstico é cada vez maior.

REFERÊNCIAS

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
BRASIL. Lei 12.764 de 27 de Dezembro de 2012.

Apae. Método Teacch. Tratamento e Educação para autistas. Disponível em:
< <http://teofilootoni.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/35955> > Acesso em: 04 de Novembro de 2015.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS INTERCLASSE NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Paulo Severino da Silva

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem como objetivo principal, abordar conteúdos que fazem parte da Cultura Corporal de movimento. Buscando o melhor entendimento do termo, entende-se Cultura Corporal de movimento como uma construção social de tudo que é produzido por uma determinada sociedade. No centro desse mundo de cultivos da cultura corporal de movimento, os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, passaram incorporar a Educação Física como objetos de ação e reflexão (BRASIL, 1998, p. 27). Embora os conteúdos sejam diversificados, há uma predominância do trabalho com práticas esportivas nas aulas de Educação Física. O esporte que envolve práticas lúdicas socialmente institucionalizadas se projeta numa dimensão que envolve difíceis códigos, sentidos e significados por parte do ambiente social que os cria e pratica (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 69-70). A utilização das práticas diferenciadas de ensino-aprendizagem como o interclasse possibilita um vivencia diferencia dos conteúdos, por serem capaz de proporcionar a aplicação em situações problemas. Por isso é importante entender se o interclasse pode ajudar os alunos a entender melhor os conteúdos esportivos trabalhados na Educação Física.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo trata-se de uma pesquisa quali quantitativa, realizada com os alunos regularmente matriculados no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental do Instituto Estadual de Ensino Wilson Camargo. Participaram da pesquisa os alunos que estiveram envolvidos no 1ºJIWILCA (Jogos interclasses do Wilson Camargo). Para essa pesquisa houve a participação de 22 meninos e 22 meninas, que responderam a um questionário com 1 pergunta fechada. A pergunta esteve voltada para a questão da aprendizagem durante a realização das atividades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto ao questionamento se o interclasse ajudou a entender melhor as regras do jogo, tanto os meninos quanto as meninas responderam positivamente. Dos 44 alunos que responderam os questionários 18 meninos responderam (sim) e 4 (não), já as meninas 15 responderam sim e 7 (não).

A competição é um dos conteúdos do esporte, logo a escola não pode negar nem o esporte e nem a competição. Porque ambos emanam e compõem a essencialidade complexa de um fenômeno sócio-cultural. (REVERDITO, et al. p. 43. 2008).

De acordo com Palma et al. (2009) a instituição escolar precisa considerar que os alunos sempre serão capazes de adquirir novos conhecimentos, independente do seu desenvolvimento e atual localidade. O foco da preocupação deve estar voltado para a qualidade da construção, relações e coordenações entre os traçados que a criança forma.

Por ser uma atividade que exige mais que um simples fazer, ou reprodução de movimentos, os jogos interclasse pode proporcionar um aprendizagem significativa. Segundo (Leonardi; Galatti; Paes, 2006) quando consideramos as possibilidades próprias ao esporte, durante o processo de aquisição do conhecimento através da vivência prática, visamos à formação integral do aluno.

4 CONCLUSÕES

Os dados obtidos na pesquisa mostrou que os jogos interclasse possibilitam que meninos e meninas a compreenda melhor os conteúdos trabalhos na Educação Física. A dinâmica de interação que relaciona teoria e prática proporciona a base de sustentação para a construção de um conhecimento sólido. Devido a sua aplicação prática em situação real de jogo. Por isso é importante que as escolas não só estimulem, como proporcione momentos como esses.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FILHO, L. C. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo. Editora Cortez. 2009. p. 69-70. 2ª edição revisada.

LEONARDI, T. J. GALATTI, L. R. PAES, R. R. **Pedagogia do esporte: o processo de ensino, vivência e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos e sua relação com a formação integral do indivíduo**. II Congresso Internacional de Deportes de Equipo. 2006.

PALMA, A. P. T. V. OLIVEIRA, A. A. B. PALMA, J. A. V. (COORDENADORES). COSTA, A. S. et. al. **Educação Física e a organização Curricular** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Londrina. Editora Eduel. 2009.

REVERDITO, R. S. et al. **Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola**. *PENSAR A PRÁTICA* 11/1: 37-45, jan./jul. 2008.

PSICOLOGIA POSITIVA E EDUCAÇÃO: UMA REALIDADE POSSÍVEL

Erika Moreira Rangel

Leandro Aparecido Fonseca

Fabio Biasotto Feitosa

1 INTRODUÇÃO

A escola é local de múltiplas experiências de aprendizado, onde o sujeito constrói e reconstrói a todo tempo seus saberes acerca de si, do outro e do mundo. Esse aprendizado deve ocorrer de forma dinâmica e eficaz, com as competências cognitivas mais complexas dos alunos se articulando com competências comportamentais, tendo como fim o aperfeiçoamento do ser humano, da sociedade e da natureza. Todavia, o que temos notado é o desenvolvimento de um sistema de ensino centrado na memorização e repetição de conhecimentos por vezes distanciados da vida e prática das pessoas (PERRENOUD, 2000). Dessa forma, encontramos muitos ambientes escolares empenhados em ensinar coisas distantes da vida dos alunos, enquanto elementos importantes como autoestima, felicidade, assertividade, empatia, humildade, são negligenciados do processo de ensino como se não fizessem parte do dia-a-dia do ser humano. Nesse sentido apresentamos neste trabalho a Psicologia Positiva como uma proposta de valorização dos sujeitos, de expressão de suas subjetividades, bem como ferramenta para implementação de uma Educação Positiva em nossas escolas.

A Psicologia Positiva é uma resposta atual da psicologia a sua negligência histórica em considerar elementos virtuosos e positivos dos seres humanos (SELIGMAN, 2002). Para Paludo e Koller (2007), a Psicologia Positiva tem por objetivo “contribuir para o florescimento e o funcionamento saudável das pessoas, grupos e instituições, preocupando-se em fortalecer competências ao invés de corrigir deficiências” (p. 12), ou seja, a Psicologia Positiva acredita que ao investir nas potencialidades humanas naturalmente as pessoas terão suas limitações contornadas e superadas.

Assim, no ambiente escolar, a Psicologia Positiva se constitui como importante ferramenta de valorização das individualidades, propiciando um ambiente agradável e estimulante para o aprendizado dos alunos. Assuntos como criatividade, otimismo, felicidade, prosperidade e sucesso podem ser adequadamente abordados pelos educadores buscando integrar os objetivos dos alunos aos objetivos do sistema de educação, onde o alinhamento destes objetivos tende a convergir para o bom desempenho acadêmico do estudante.

Atualmente quando estes temas são discutidos, surgem de forma equivocada, quando riqueza material é confundida com felicidade e prosperidade. Todavia, a felicidade é subjetiva.

É um estado de equilíbrio do ser humano, também representada por bem-estar. A prosperidade tem relação ao caminho que se faz até o alcance do objetivo traçado. O objetivo tem um peso e significância individuais: é tão próspero um artista que cria uma obra, um agricultor que desenvolve um certo tipo de plantio, quanto um executivo que conduz bem um negócio. Para Seligman et al (2009), quando pensamos em prosperidade, pensamos em riqueza, mas prosperidade transcende possuir bens valiosos economicamente, é próspero quem é feliz, e essa nova abordagem deve começar em tenros anos da vida humana e deve ser perpassada por uma Educação Positiva.

A educação Positiva tem como objetivo fornecer ferramentas para colaborar tanto com as habilidades quanto para felicidade¹⁵. A alta prevalência mundial de depressão entre a população jovem, a pouca satisfação com a vida e a falta de sinergia entre o aprendizado e a emoção positiva são fatores que impulsionam a discussão sobre ensinar habilidades que facilitem a felicidade nas escolas. (SELIGMAN et al. 2009, p. 294)

De uma forma geral, os pais desejam aos filhos felicidade, confiança, contentamento, equilíbrio, coisas boas, bondade, saúde, satisfação, em suma, o que mais querem é o bem-estar de seus filhos. Na escola o foco é relacionado com as conquistas, as habilidades de pensamento, sucesso, conformidade, letramento, conceitos matemáticos, disciplina. (SELIGMAN et al. 2009, p. 293). Mas geralmente essas habilidades são desenvolvidas visando a “passar no vestibular” e “concluir uma faculdade”, quase sem possibilitar aos indivíduos condições para pensarem em quais são os seus objetivos pessoais autênticos, isto é, aqueles realmente capazes de proporcionar felicidade quando alcançados.

A educação infantil há mais de um século é fundamentada em sucesso, letramento, conceitos matemáticos, e disciplina, mas imagine se as escolas pudessem, sem comprometer os objetivos tradicionais, ensinar habilidades de promoção de bem-estar e ferramentas para alcançarem seus objetivos pessoais. Imagine uma educação positiva, onde as pessoas aprendessem também sobre felicidade, prosperidade, entusiasmo, assertividade, humildade e comprometimento com seus sonhos e com toda humanidade. Estes saberes, se articulados com os saberes programáticos já existentes, não só aprimorariam o sistema de ensino, mas também favoreceriam o refinamento humano e aperfeiçoamento social.

Como se pode perceber, é necessário avançar rumo a uma escola que pense as reais necessidades das pessoas e na construção de habilidades e competências que possam ser utilizadas nos mais distintos ambientes pelos quais possa percorrer o educando. Faz-se

¹⁵ Felicidade não no sentido de alegria, nem relacionada a autoajuda, mas no contexto de bem-estar subjetivo, equilíbrio, harmonia interior.

necessário pensar uma escola comprometida com as virtudes humanas e suas positivities, sendo capaz de motivar o aluno para o processo de aprendizagem, bem como para a consecução dos seus objetivos e sonhos autênticos.

Nosso objetivo aqui não é o tratar minuciosamente sobre o impacto da Psicologia Positiva dentro da educação, mas de apresentar possibilidades que estimulem a utilização de novos conhecimentos, que a ciência psicológica tem produzido nos últimos anos e que estão a serviço do nosso desenvolvimento cognitivo e humano. Experiências norte americanas têm alcançado sucesso na aplicação da Psicologia Positiva na promoção de fluxo em sala de aula, bem como o aproveitamento dos pontos fortes das crianças para ajudar a sua aprendizagem e desenvolvimento (LINLEY et al. 2009), ou seja, valorizar os aspectos bom do ser humano e motivá-lo a aperfeiçoar suas boas competências é promissor para se educar e formar pessoas.

REFERÊNCIAS

LINLEY, P. Alex; JOSEPH, Stephen; MALBTBY, John; ARRIGNGTON, Susan; WOOD, Alex M. **Positive Psychology Applications**. In: LOPEZ, Shane J. & SNYDER, C.R. *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press Inc. 2009.

PALUDO, Simone dos Santos & KOLLER, Silvia Helena – **Psicologia Positiva: uma abordagem para antigas questões**. 2007. In: Paidéia. Disponível em: <www.scielo.br/Paideia> Acesso em: 06 jun 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SELIGMAN, Martin E. P. (2002). In: PALUDO, S. KOLLER, S. – **Psicologia Positiva: uma abordagem para antigas questões**. 2007. In: Paidéia. Disponível em: <www.scielo.br/Paideia>. Acesso em: 06 jun 2013.

SELIGMAN, M.; ERNSTB, R.; GILLHAMC, J.; REIVICHA, K.; LINKINS, M. **Positive education: positive psychology and classroom interventions**, V.35, N. 3, p. 293-311, 2009.

PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA ARARA-KARO

Vanúbia Sampaio dos Santos
Rosa de Lima Souza Cabral
Mariana Moreira Gonçalves

1 INTRODUÇÃO

O trabalho de orientação interdisciplinar se desenvolveu na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio I'tárapYamorat'xu – Aldéia I'tárap, situada no município de Ji-Paraná, envolvendo Professores e alunos do ensino Fundamental e Médio e comunidade Indígena. Tal prática de orientação, visa atender o proposto na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, a RESOLUÇÃO CEB Nº 3 – 26/06/ 1998, a DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, tendo por finalidade a formação integral do Educando de forma Interdisciplinar associando teoria e prática no contexto intercultural de saberes, motivação e oportunidades de aprendizagem com autonomia.

Desenvolver práticas interdisciplinares no contexto da sala de aula na Escola Indígena, aperfeiçoando o processo de ensino aprendizagem, valorizando a prática da interculturalidade e a interação aluno – professor no contexto socializador da cultura do povo Arara.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na escola ao relacionar a teoria com a prática observa-se uma grande melhora na aprendizagem dos conhecimentos transmitidos, pois os mesmos são vistos de maneira diferente pelo aluno.

Segundo Zabala (1998) a prática educativa se dá a partir da junção teoria e prática no ambiente escolar, em que deve haver um envolvimento da comunidade escolar, seus hábitos, sua cultura, seus fazeres e saberes no sentido de vivenciar e valorizar a interculturalidade no fazer pedagógico.

3 METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvendo sob as seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Linguagens e Matemática. Cada professor de turma fez um levantamento através de conversa com os alunos, onde listou-se os conteúdos e disciplinas que mais tem dificuldade de aprendizagem, dando-se início a elaboração de um cronograma de atividades a serem trabalhadas tanto em sala de aula quanto fora de sala envolvendo toda a comunidade, sobre o tema e análise dos mesmos. Os temas foram trabalhados através da confecção de cartazes, recortes de figuras, propaganda, desenhos, produções de textos, debates, mensagens, poesias, teatro produzido pelos alunos e a realização de uma gincana de futebol feminino e masculino.

O projeto teve duração do mês de março a abril de 2015, com a participação nas atividades do projeto por 109 alunos, sete professores indígenas e três professores não indígenas.

4 CONCLUSÕES

A finalização das atividades deu-se com a apresentação de dos trabalhos interdisciplinar - teoria e prática do povo Arara, considerando a interculturalidade dos alunos de todas as turmas através de comentários. Concluiu-se com a realização de uma gincana entre alunos e comunidade envolvida. A orientação dos trabalhos pedagógicos aos professores indígenas e não indígena, possibilitou a interação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas dentro do espaço da sala de aula e fora dela, com o envolvimento da comunidade. Todos participaram ativamente, demonstrando interesse pelos assuntos, sentimentos e atitudes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**. Etapa II - Caderno V: Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Ana Paula Jahn... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

MEC. SECAD/DEDC/CGEEI . Educação Escolar Indígena: As leis e a educação escolar indígena. Org. Luís Donisete Benzi Grupioni – SECAD, 2005. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Licenciatura em Educação Básica Intercultural**. Universidade Federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná. Deinter. 2008.

MEC/SEF. Referencial **curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – Como ensinar**. Artmed. Profissão Professor, Lisboa, Dom Quixote. 1998.

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTUDOS CULTURAIS: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Lilian Catiúscia Eifler Firme da Silva

Carmen Tereza Velanga

Clarides Henrich de Barba

1 INTRODUÇÃO

Este resumo é resultado de estudos sobre o currículo e estudos culturais, realizados na disciplina de Tópicos Especiais em Currículo, do Programa de Pós-Graduação Strito Sensu em Educação, Mestrado em Educação. Tem por objetivo realizar uma análise da aproximação entre a educação física e os estudos culturais a partir da cultura corporal de movimento. A análise partirá do contexto histórico que envolve as diferentes abordagens da Educação Física, desde a Educação Física Higienista e Militarista marcada por padrões excludentes predominantes até a década de 1980 no Brasil, como também as possibilidades de inclusão que surgem por meio da cultura corporal de movimento mais difundida após o fim da ditadura militar.

Sendo assim, a educação física e os estudos culturais, através da cultura corporal de movimento têm muito a contribuir àqueles que se propõe a desenvolvê-la como conteúdo em suas aulas, levando em conta a diversidade cultural daqueles que a praticam.

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se de uma revisão bibliográfica e documental, utilizando-se de textos já publicados para o embasamento teórico acerca dos Estudos Culturais e da Educação Física com base na Cultura Corporal de Movimento. Os principais autores que fundamentaram o estudo foram: Daolio (2004), Caparroz (2005), Darido (2014), Silva (2012), Escosteguy (2010), Neira (2011) e os Parâmetros Curriculares Nacionais Educação Física (BRASIL, 2001).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação Física é a área de conhecimento regulamentada pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Nela o profissional atua junto ao ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, intervindo em práticas corporais historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica (DAOLIO, 2004). Na escola sua atuação é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

9394/96, Artigo 26, Parágrafo 3º que a insere como componente curricular desde que integrada à proposta pedagógica das escolas.

As propostas acadêmicas mais voltadas à emancipação dos sujeitos por meio da valorização de suas distintas corporeidades são recentes na história de implementação da educação física no Brasil. No início do século XX, as abordagens da Educação Física eram voltadas às atividades militaristas e higienistas, marcadas por realização de exercícios físicos nos moldes da medicalização do corpo, tendo como foco um corpo “disciplinado e ordeiro”, que servisse à classe dominante (CAPARROZ, 2005).

Essa forma de Educação Física foi mudando ao longo dos anos, passando por atividades, esportivas, técnicas, táticas, competições, entre outros. O inconformismo por parte dos teóricos da área com essas atividades excludentes fez chegar a uma “reformulação” da Educação Física, que se iniciou na década de 1980, a partir de teorias/abordagens apontadas pelos pesquisadores da disciplina de cunho crítico e não-crítico, na qual se baseiam os conteúdos da cultura corporal de movimento, sendo o jogo, o esporte, as lutas, as ginásticas e as danças (DARIDO, 2014).

Os Estudos Culturais, por sua vez, aparecem como um “novo” campo teórico possibilitando o estudo da cultura, identidade, gênero, diversidade, entre outros, tendo como referência não somente a cultura erudita, mas a cultura de massa ou popular (SILVA, 2012; ESCOSTEGUY, 2010), sendo seus principais autores Stuart Hall e no Brasil, Tomaz Tadeu da Silva. Entendemos que a partir destas reflexões propostas pelos estudos culturais às ações no campo da educação podem se tornar mais eficazes no sentido da inclusão e acolhimento das diferenças.

Dentro do contexto escolar, os Estudos Culturais não são especificamente uma disciplina de base comum, assim como, o português e matemática, entretanto, são interdisciplinares e às vezes “anti-disciplinares”, assegurando uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas, pois seu diálogo não é convencional (SILVA, 2012). Assim, os Estudos Culturais travam uma batalha para não tornar-se uma disciplina curricular comum.

Os Estudos Culturais surgem a fim de discutir, pesquisar e estudar as várias culturas, buscando o debate entre essa pluralidade cultural e os grupos que fazem parte dela, dando voz aos menos privilegiados da sociedade que muitas vezes são silenciados como a cultura infantil, gay, portadores de necessidades especiais, entre outros. Esse debate abre espaço às pessoas comuns, às pessoas do povo e que representam o povo, para que essas possam compartilhar seus conhecimentos e interesses (NEIRA, 2011).

A cultura corporal de movimento tem como objeto de estudo as lutas, jogos e brincadeiras, a dança, o esporte e a ginástica. Manifestações essas que permitem àqueles que a vivenciam a pluralidade cultural, além de ressignificar as práticas já existentes.

A cultura corporal de movimento é um dos conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's. A partir da Cultura Corporal de Movimento os estudantes podem desenvolver uma visão crítica da sociedade que estão inseridos, exerçam sua cidadania, adotando atitudes respeitadas, solidárias e usufruam das várias formas de manifestações culturais, superando assim, as antigas abordagens da educação física que eram de cunho militarista, higienista e tecnicista (BRASIL, 2001).

A busca desse diálogo por meio das atividades propostas é que possibilitará a esses alunos uma nova percepção da realidade, conhecer outras culturas e vivenciá-las, além de desenvolver o senso crítico, exercendo acima de tudo, sua cidadania. Nesta direção, os PCN's atuam como elemento direcionador desses conteúdos e possibilitam a abertura de metodologias de ensino de acordo com a regionalidade vivida.

4 CONCLUSÃO

A educação física a partir da década de 1980 tem buscado uma nova forma de se fazer nas escolas. Os teóricos e pesquisadores da área sentiram a necessidade de uma educação física voltada a todos na escola e não somente aqueles que possuem aptidão física.

Nessa perspectiva podemos afirmar a importância de se desenvolver uma educação física que contemple a todos, levando em conta seu contexto histórico e social, sua cultura e os aspectos fisiológicos, cognitivos e afetivos.

Os conteúdos desenvolvidos a partir da cultura corporal de movimento sendo as lutas, danças, jogos, brincadeiras e os esportes abrem um leque de possibilidades de desenvolver essa aproximação que há entre a educação física e os estudos culturais, pois possibilita as vivências a partir de uma ótica de pluralidade cultural, respeitando assim a individualidade de cada um.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9.394 promulgada em 20/12/1996): Editora do Brasil. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola.** 2 Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura.** -Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** 2 edição. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan S.A., 2014.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais** – uma versão latino-americana. Ed. On-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

SILVA, T. T. **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** 10. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONSELHO DE CLASSE: REFLEXÃO E AÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO-IFRO CACOAL/RO

Andréia Paro do Nascimento
Suzana Caroline da Silveira Couti

1 INTRODUÇÃO

Diante do processo educacional o Conselho de Classe, mesmo sendo órgão de instância deliberativa, cuja função principal vivenciada nas escolas é abordar situações de não aprendizagem dos alunos, também pode ser um espaço precioso para reflexão e ação das práticas pedagógicas, pensarem em novas atitudes e novos posicionamentos, desempenhar um papel no sentido de desenvolver um maior conhecimento sobre o aluno, a aprendizagem, o ensino e a escola.

De acordo com a Resolução nº 8/CONSUP/IFRO, de 9 de abril de 2013, compete ao Conselho de Classe Artigo 7, “[...] realizar diálogos interativos e democráticos para a compreensão das problemáticas educacionais [...], discutir e propor alternativas para a superação de problemáticas relativas a tudo o que consiste em interferência negativa nos processos de ensino e aprendizagem”. Contribuindo com estas perspectivas Cruz (2011, p. 09) afirma: “O Conselho de Classe pode reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores, incentivar a ousadia para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar é um momento e o espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola”.

Dentro dessas propostas, verificamos que os Conselhos de Classes ainda não foram contemplados como uma ação de reflexão nas práticas educativas e tem sido tão somente o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos (sejam eles satisfatórios ou não). Por isso a relevância dessa pesquisa consiste em propor uma intervenção coletiva por intermédio da reflexão e ação na prática pedagógica, sensibilizar todos envolvidos a repensarem a estrutura do Conselho de Classe, contextualizá-lo com o dia-a-dia da prática em sala de aula.

2 METODOLOGIA

A pesquisa vem sendo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Câmpus de Cacoal, no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com professores que atuam nas turmas dos 1º anos. A metodologia utilizada é a da pesquisa-ação, com a intervenção na realidade profissional nas práticas pedagógicas por meio

dos Conselhos de Classes. De acordo com Thiollent (2007), essa metodologia, não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-la em algo significativo para o pleno alcance das metas e objetivos propostos.

E para o processo dessa pesquisa-ação, já iniciamos os estudos bibliográficos nos delimitando a consultas de livros, artigos, resoluções, dissertações, com leitura analítica acerca da temática. Como a pesquisa encontra-se em andamento, os dados empíricos não foram tabulados e analisados, sendo assim, discorreremos ações da pesquisa proposta; elaboração de um Plano de Ação, elaborado a partir das reflexões e análises sobre o Conselho de Classe por um grupo focal, questionários, acompanhamentos bimestrais nos Conselhos de Classes, observação e avaliação do envolvimento da equipe multidisciplinar e registros das ações em diário de bordo.

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES

O Conselho de Classe, dada sua relevância no âmbito de um projeto democrático de escola ocupa lugar central, uma vez que se articula com todas as outras atividades do contexto escolar, como afirma Guerra (2011, p.73): “Pauta-se por um processo ao longo do ano letivo que envolve o planejamento de aulas, a orientação aos pais e a mediação do trabalho dos professores dentre outras atividades”. Apresenta-se como uma instância avaliativa do processo ensino e aprendizagem que diversos profissionais envolvidos neste universo também são avaliados. É preciso repensá-lo de modo a não ser um momento apenas de exposições de relatórios fundados nas dificuldades de aprendizagens e indisciplinas dos alunos, não um simples desabafo docente sobre suas angústias em sala de aula.

O Conselho de Classe pode ir muito além desse papel, como afirma Dalben (1994, p. 111):

O conselho de classe surge embasado no pressuposto de que num processo coletivo em que existem diferentes óticas dos diversos profissionais, conseguir-se-á, através da soma dessas óticas, o maior conhecimento do objeto que se avalia, para obter, conseqüentemente tomadas de decisões mais acertadas.

Estas colocações nos remetem a repensar as práticas pedagógicas como momentos efetivos de análise, articulando ao mesmo tempo um saber-fazer diferenciado. Também sobre essa questão Pimenta (2000, p. 71) aponta que: “O trabalho pedagógico na escola é ação a partir de reflexão. E esse movimento de intensificação de conhecimento da realidade, é fundamental para que transformemos as práticas escolares na direção de identificá-las com as finalidades”.

É um espaço que permite a discussão do trabalho pedagógico, de forma avaliativa, função fundamental no processo didático, Freire (1996, p.22) já dizia “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

A partir dessa perspectiva o Conselho de Classe, passa a ser também um espaço de formação docente porque os professores terão a incumbência de inovar e produzir outras metodologias de ensino para a superação das dificuldades dos alunos, como também partilhar os saberes e experiências vivenciadas em suas práticas. Em tese, ainda sobre este assunto Tardif (2012, p. 54), corrobora que: “Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”.

Até agora neste projeto de pesquisa-ação, foram abordados alguns autores que problematizam o Conselho de Classe na ação e reflexão da prática pedagógica, e durante a pesquisa, utilizaremos de outras literaturas para dar sustentação teórica e metodológica no projeto durante a pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento, podemos concluir que o Conselho de Classe é a uma instância avaliativa em que diversos profissionais envolvidos neste universo também são avaliados, mas tem sido muitas vezes um processo tradicionalmente burocrático que tem que ser cumprido no calendário escolar, distante dos objetivos inerentes ao seu papel.

Espera-se que esse projeto de pesquisa-ação, torna o Conselho de Classe em algo significativo contribuindo na qualidade das ações de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e principalmente na prática pedagógica dos docentes, seja uma ação reflexiva e contínua no Câmpus de Cacoal, de forma dinâmica, interativa e formativa, construindo e (re) construindo novos saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Resolução, nº 8/CONSUP/IFRO**, de 9 de abril de 2013.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar**. Edições Loyola. 2011.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe**. 2ª edição – Campinas, SP: Papirus, 1994.

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

GUERRA, Mônica Galante Gorini. **Formação de Professores e Coordenadores: o conselho de classe na perspectiva crítica.** 2. ed, São Paulo: Special Book Services Livraria, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **De Professores, pesquisa e Didática.** 1, ed, Campinas – SP: Papyrus 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.**

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14. Ed. São Paulo.

APRENDENDO E ENSINANDO COM UM TOQUE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO USO DA LOUSA DIGITAL NAS ESCOLAS

Adriana Lúcia de Oliveira Rodrigues

José Lucas Pedreira Bueno

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento científico e tecnológico que marcou o final do século XX ocasionou o aparecimento de novos comportamentos e organizações sociais. Esse novo arranjo foi denominado de “sociedade da informação e do conhecimento”. A partir daí, surgiram várias modificações nas culturas humanas, o que Lévy (1993, p. 17) chama de “cibercultura”, a qual é o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Nesse contexto, o campo educacional também foi afetado por essas mudanças, e a escola, como espaço de reflexão e transformação recebeu o encargo de desenvolver ações integradas às tecnologias digitais, conectando-se assim ao momento histórico em que está inserida, confirmando com Lévy (1993, p. 75) que:

[...] as tecnologias têm papel fundamental no estabelecimento dos referenciais intelectuais e espaços temporais das sociedades humanas, isto é, todas as formas de construção do conhecimento estão estruturadas em alguma tecnologia.

Diante disso, este texto tem por objetivo apresentar elementos de uma pesquisa em andamento do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Porto Velho. A pesquisa tem como objeto de estudo a formação de professores da educação básica para a utilização da lousa digital como ferramenta didático-pedagógica em escolas da educação básica no município de Ji-Paraná/RO.

2 METODOLOGIA

Nesse estudo, a metodologia empregada envolveu a pesquisa bibliográfica: Lévy (1993), Nakashima (2008; 2006), Bueno e Gomes (2011), Vilaça (2011) e Almeida (2014), os quais trazem contribuições acerca da formação docente para a utilização das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), assim como, práticas pedagógicas com a lousa digital.

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES

A lousa digital possibilita a integração de várias TIC existentes na escola como computador, televisão, projetores, entre outros. Desse modo, além de otimizar o tempo, agrega diferentes estímulos e sentidos (através de uma única ferramenta) permitindo uma maior interação entre estudantes, professores (as) e mídias (GOMES, 2011). Assim, viabiliza a aproximação das práticas cotidianas escolares com a linguagem digital.

A partir do objetivo da pesquisa foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da com as seguintes palavras-chave: “lousa digital”, “formação de professores” e “prática pedagógica” no intuito de encontrar estudos que trouxessem evidências significativas para sustentar as propostas do projeto de pesquisa.

Dos estudos que tratam da prática pedagógica com a lousa digital, evidencia-se a pesquisa de Nakashima e Amaral (2006), os quais investigaram a lousa digital como instrumento possibilitador da linguagem audiovisual no contexto escolar. Os autores destacam uma questão bastante pertinente ao destacar que esse recurso permite que os (as) estudantes não sejam apenas receptores (as), mas também produtores (as) de informações e conhecimento.

A respeito da formação de professores para a utilização da lousa digital, os estudos trazem uma série de problematizações acerca da importância dos (as) docentes na formação a competência de planejar as várias possibilidades das tecnologias disponíveis na escola para empregá-las às práticas.

Consoante a isso, Vilaça (2011, p. 118) destaca que essa competência não é só didática, mas também tecnológica, “dependendo da tecnologia envolvida, estas duas dimensões de competência encontram-se fortemente entrelaçadas, sendo difícil definir as fronteiras”. Quando o autor fala da competência tecnológica, elenca três estágios para que se evite na escola o sub aproveitamento das TIC disponíveis “a) Conhecer (e/ou reconhecer) a tecnologia; b) Compreender funções, possibilidades, vantagens e desvantagens de uso de uma tecnologia; c) Dominar o uso - saber como e quando empregá-la”.

Sendo assim, a integração das TIC na educação envolve múltiplas complexidades que estão interligadas. Pensar em novas tecnologias na escola como oportunidade para a construção do conhecimento pressupõe que os (as) profissionais que nela atuam estejam munidos de aspectos relacionados a “abordagens, métodos, procedimentos e técnicas de ensino” (VILAÇA, 2011, p.117).

Gomes (2011) em seu estudo sobre o uso da lousa digital destaca que a ferramenta oferece mais recursos e traz novas competências para que o (a) docente possa planejar e desenvolver as aulas.

Desse modo, acentua-se a necessidade de se utilizar as TIC com finalidades claras e conscientes no contexto escolar. A esse respeito Bueno e Gomes (2011, p. 55) ressaltam que:

Entendemos que as TIC devam ser utilizadas com critérios e finalidades claros e, de forma *sine qua non*, com uma prévia formação do professor, que não deverá ocorrer de forma aligeirada, sob pena de comprometermos qualquer estratégia que vise à superação do caos educacional no Brasil.

Para Nakashima (2008), a utilização das TIC na escola não implica em abandonar o giz, a lousa e o livro, mas incluir recursos tecnológicos que venham proporcionar atividades que integrem as linguagens orais, escritas e digitais. Essa autora contribui para o entendimento de que através da lousa digital é possível ampliar a compreensão daquilo que se vê, ouve e se fala.

Ante o exposto, a lousa digital oferece elementos desafiadores para que os (as) docentes realizem um trabalho dinâmico, inovador e que possibilite realizar mudanças significativas no desenvolvimento das aulas. Assim, os conhecimentos teóricos elaborados dão conta que as TIC no ambiente escolar, assim como na sociedade representam um caminho sem volta. Neste contexto, a lousa digital, aos poucos vem sendo inserida nas salas de aulas, mas é preciso aprofundar estudos para compreender como esse processo tem se desencadeado no cotidiano da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está no processo inicial e a base está em construção por meio da fundamentação teórica, assim esse texto se constituiu na apresentação do seu objetivo e das questões que a norteiam. Os dados iniciais apontam que a lousa digital e outras TIC presentes na escola não devem ser vistas como um fim em si mesmas, mas como ferramentas que possibilitam a utilização de diferentes linguagens.

A partir da pesquisa busca-se encontrar elementos que identifiquem conhecimentos e competências construídos com a utilização da lousa digital. Contudo, não se pretende aqui determinar a ferramenta como solução para os problemas que inviabilizam a eficácia do processo ensino-aprendizagem, mas evidenciar a necessidade de uma formação (inicial e continuada) que dê condições aos docentes de utilizarem as TIC de forma consciente e planejada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Adolfo Mota de. **A lousa digital interativa: táticas e astúcias de professores consumidores de novas tecnologias**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Ensino de Ciências e Matemática, Unicamp, Campinas, 2014.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio Oliveira. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, p. 53-64, 2011.

GOMES, Elaine Messias. **Desenvolvimento de atividades pedagógicas para a educação infantil com a lousa digital interativa: uma inovação didática**. 2010. 169 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LÉVY, PIERRE. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo. Editora 34, 1993.

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz. **A linguagem interativa da lousa digital e a teoria dos estilos de aprendizagem**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2008.

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz; AMARAL, Sérgio Ferreira do. **A linguagem Audiovisual da Lousa Digital Interativa no Contexto Educacional**. Etd: Educação Temática Digital, Campinas, v. 08, n. 01, p.33-48, 27 dez. 2006.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Tecnologia e educação: introdução à competência tecnológica para o ensino online. **Revista E-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 2, p. 113-122, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: IMPLANTAÇÃO DO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNIR

Rejane Sales de Lima Paula

Fabiany Moraes de Andrade

José Lucas Pedreira Bueno

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho descreve a criação do Repositório Institucional da Universidade Federal de Rondônia (RIUNIR), sua implantação e o seu desenvolvimento na plataforma DSpace¹⁶, cujo objetivo é reunir as produções prioritariamente científicas produzidas na Universidade Federal de Rondônia - UNIR, e dessa maneira poder expandir as informações e o conhecimento a partir do acesso livre.

Considerando o avanço da Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC, os acervos documentais podem ser tratados de forma criteriosa pela instituição de ensino, como forma de ampliar o tratamento da informação estabelecendo desta maneira uma política organizacional de procedimentos para assegurar que os documentos digitais online estejam disponíveis na instituição de ensino, sejam autênticos e íntegros e que possam ser consultados com total rapidez e flexibilidade pela comunidade acadêmica. Desta forma, o Repositório Institucional (RI) da UNIR está sendo implantado para disseminar a informação, democratizar e facilitar o acesso à informação empregando o “acesso online, livre de custos, e livre de restrições desnecessárias de copyright e licença de uso” (COSTA, 2008, p. 219).

Diante do exposto, Leite (2009), denomina o repositório institucional como um conjunto de serviços que a universidade oferece para os membros de sua comunidade com vistas ao gerenciamento e disseminação do material digital produzido pela instituição e pelos seus membros (LEITE, 2009, p. 21).

Desse modo, o repositório institucional pode ser considerado uma peça estratégica na organização de ensino, pois incita a organização, a preservação, a recuperação e a disseminação da informação científica, aumentando a qualidade e a visibilidade das informações produzidas no âmbito institucional.

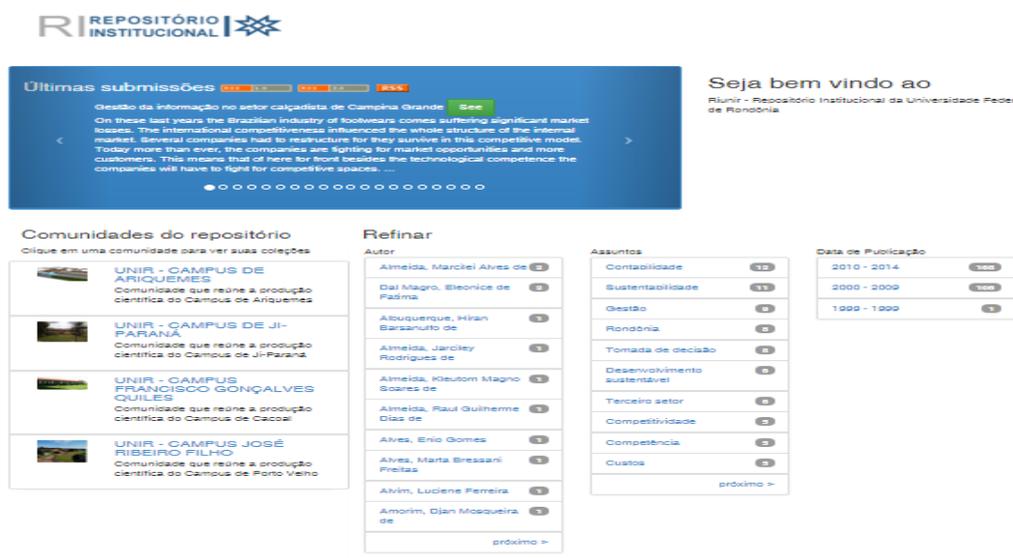
¹⁶ Foi desenvolvido para possibilitar a criação de repositórios digitais com funções de armazenamento, gerenciamento, preservação e visibilidade da produção intelectual, permitindo sua adoção por outras instituições em forma consorciada federada. É um software livre que, ao ser adotado pelas organizações, transfere a elas a responsabilidade e os custos com as atividades de arquivamento e publicação da sua produção institucional (<http://www.ibict.br/dspace>).

2 METODOLOGIA

O Repositório Institucional da UNIR iniciou-se através do projeto piloto de implantação pelo campus de Ariquemes, posteriormente o RI ficou sob a direção da Biblioteca Central de Porto Velho, Campus de Ariquemes e Cacoal, operacionalizado por suas respectivas bibliotecas e assistido pela Diretoria de Tecnologia da Informação da UNIR. Para a implantação do RI foi designado uma comissão para a Elaboração da Política para o RI, objetivando definir quais seriam os tipos de documentos/itens a serem inseridos, minuta do termo de autorização, a disponibilização do link do RI, layout do RI, tradução da página, inserção de metadados e escolha do nome. Atualmente, o RIUNIR, apresenta-se com mais Comunidades e consta com uma proposta de Política de Funcionamento a ser submetida brevemente ao Conselho Competente da UNIR.

A figura 1 detalha o RI, após sua implantação e disponibilização do link no site da biblioteca central, campus de Porto Velho, no qual já consta o campus de Ji-Paraná.

Figura 1



Fonte: Biblioteca Central / RI

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Silva (2005) destaca que a informação passou a ter um valor altamente significativo para as pessoas e instituições, representando o poder para quem a possui. Sendo assim a informação passa a ser um “recurso sinérgico, quanto mais a temos, mais a usamos e mais útil se torna”. Assim, neste contexto, podemos enfatizar que a democratização da informação é um dos fatores mais importantes dentro da instituição com a capacidade de criar conhecimentos que pode ser

incorporada no contexto do ensino e aprendizado nas Universidades por meio das TIC como sendo uma das ferramentas que podem transformar e oportunizar a utilização dos conhecimentos científicos produzidos pela instituição (SILVA, 2005, p. 18).

Nessa perspectiva, o avanço da Tecnologia da Informação e Comunicação tem servido como forma de ampliação do espaço virtual, promovendo novos hábitos e mudanças de comportamentos na vida do sujeito, a começar pela rapidez e flexibilidade da informação científica acessível.

Conforme fora detalhado na figura 01, o RIUNIR possui 4 (quatro) Comunidades que estão divididas em subcomunidades, com a nomenclatura equivalente aos Departamentos, Programas ou Unidades de seus respectivos Campus, apresentando coleções que contém a princípio, os seguintes itens: Dissertações, Teses, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e artigos de periódicos, contendo atualmente cerca de 275 trabalhos indexados, em sua fase inicial. A criação de novas comunidades e coleções dependerá de seus administradores em conjunto com o Comitê gestor, previsto na Minuta da Política de Funcionamento do RIUNIR, a ser aprovada na Instituição em Conselho Competente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O RIUNIR está em fase de implantação, porém já é considerado como ativo conforme foi divulgado na 6ª Conferência Luso Brasileira sobre Acesso Aberto - CONFOA, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, no período de 4 a 7 de outubro de 2015 (PENA; AIRES, 2015, p. 2).

No entanto, para que a difusão da produção científica da UNIR, seja mais efetiva, outras comunidades precisam ser inseridas pelos campi universitários da UNIR, e isto, é uma ação que dependerá da aprovação da Política de funcionamento do RIUNIR, treinamento dos usuários do RI, sejam TI's, administradores, indexadores e leitores em benefício do processo de institucionalização, atualização e manutenção do Repositório para que possa ocorrer uma ampla visibilidade da produção científica da UNIR, interoperando com outras ferramentas de publicação científica já existentes, tais como: E-books, Sistema de Editoração de Revistas Eletrônicas (SEER), anais online institucionais, dentre outros. E de fato possamos fortificar a rede de Repositórios da Amazônia, incentivado pelo IBICT que contém atualmente “quatro (4) Repositórios em funcionamento: UFPA, MPEG, UFAM e UNIR conforme foi citado por Pena e Aires na 6ª CONFOA, (PENA; AIRES, 2015, p. 2).

REFERÊNCIAS

COSTA, Sely. Abordagens, estratégias e ferramentas para o acesso aberto via periódicos e repositórios institucionais em instituições acadêmicas brasileiras. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p. 218–232, set. 2008. Disponível em:

<<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/281>>. Acesso em: 16 de nov. de 2015.

DSPACE. Instituto Federal de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), 2014.

Disponível em: <<http://www.ibict.br/pesquisa-desenvolvimento-tecnologico-e-inovacao/Sistema-para-Construcao-de-Repositorios-Institucionais-Digitais>>. Acesso em: 16 de nov. de 2015.

LEITE, Fernando Cesar Lima. **Como gerenciar e ampliar a visibilidade da informação científica brasileira**: repositórios institucionais de acesso aberto. Brasília: Ibict, 2009.

PENA, Maria das Graças da Silva; AIRES, Albirene de Sousa. Rede de Repositórios da Região Norte. In: CONFERENCIA LUSO BRASILEIRA SOBRE ACESSO ABERTO, 6., Salvador, 2015. **Resumos...**Salvador: UFBA, 2015.

RIUNIR. **Navegando por autores**, 2015. Disponível em:

<<http://www.ri.unir.br/jspui/browse?type=author>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

SILVA, Fabiano Couto Corrêa da. **Bibliotecários especializados**: guia de especialidades e recursos informacionais. Brasília: Thesaurus, 2005.

EXTENSAO UNIVERSITARIA E PRATICAS DE ENSINO NO MUNICIPIO DE HUMAITA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ZONA URBANA

Lucelia Correa Barros
Rosimeri da Silva Pereira

1 INTRODUÇÃO

E notório que vivemos num mundo conflituoso no que diz respeito à relação homem-sociedade-natureza, sobretudo se consideramos, que as mídias de um modo em geral apresentam a educação ambiental como uma educação puramente explicativa, transmissora de conteúdos ecológicos e naturalistas. Nesse sentido temas como “preservação ambiental”, “sociedade sustentável” e “reciclagem” parecem ter se tornado verdadeiros “jargões”, quando o assunto tem caráter ambiental. Do mesmo modo não podemos negar que nos últimos anos as questões ambientais vêm ganhando destaque considerando as necessidades de mudanças em relação à degradação do meio ambiente. Nesse sentido, no âmbito da educação escolar uma diversidade de questões ainda aguardam por ações, respostas, reflexões e certos encaminhamentos sobretudo se considerarmos que o grande desafio reside na tentativa de garantir uma educação ambiental integrada, contínua e permanente. Com base nesta problemática, este trabalho em andamento, iluminados por pesquisadores como Rojias (2003). Graça (2014), Nascimento (2014), Tartari et al (2014), Fulan et al (2014,) entre outros, se propõe em apresentar o resultado parcial de uma pesquisa que tem por objetivo compreender as praticas de ensino em escolas publicas estaduais localizadas na zona urbana determinadas pelos de Projetos de Extensão e Pesquisa com foco na Educação Ambiental desenvolvidos nos últimos 3 anos pela Universidade Federal do Amazonas na cidade de Humaitá..

Se as políticas públicas da educação no Brasil fomentadas pelo Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de Educação Ambiental vêm levando em consideração uma educação ambiental crítica, participativa, transformadora e emancipatória, a questão que orienta a nossa investigação se pauta na possibilidade de compreender o teor dos projetos extensionistas e assim verificar se tais ações vem se pautando em verdadeiras práticas de sensibilização ou percepção do ambiente, educação ambiental para a aquisição de Conhecimentos, Valores e Habilidades para a sustentabilidade ambiental ou se se trata de um trabalho estéreo e descontextualizado da realidade na qual o individuo está inserido.

2 METODOLOGIA

Iluminados pelo enfoque Crítico-dialético¹⁷, a realização deste trabalho se restringe à observação de documentos localizados nos arquivos da Biblioteca do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente vinculado a Universidade Federal do Amazonas (IEAA-UFAM), tais como artigos científicos e demais produções acadêmicas como monografias, relatórios vinculados aos projetos de extensão além dos documentos localizados em arquivos pessoais de egressos do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente com a finalidade de analisar as ações desenvolvidas nas escolas e observar o legado no campo da educação ambiental da cidade frente as exigências dos parâmetros oficiais de ensino do país.

3 RESULTADO

Para a construção deste relato de pesquisa nos pautamos na análise de dois projetos de extensão como se pode observar a seguir.

O primeiro trabalho em análise foi o de Fulan et al (2014, p. 104) com o tema **“Considerações sobre a utilização de jogos pedagógicos no ensino de botânica em uma escola pública no interior do Amazonas”**. Este trabalho extensionista teve por foco a elaboração e aplicação jogos didáticos de Botânica. Sua metodologia se pautou na utilização da dinâmica dos jogos pedagógicos (lúdicos) para abordarem o ensino de Botânica em todas as turmas do ensino médio de uma escola pública da cidade. Tal metodologia apresentou-se como alternativa extremamente eficiente no processo de aprendizagem, podendo até ser empregada em outros conteúdos nos quais os alunos apresentem grande dificuldade. De acordo com Furlan et al (2014, p. 104), em anos anteriores o índice de reprovação foi maior que 70%. Após a aplicação do jogo “Barabota” – Baralho de Botânica, após uma nova avaliação do índice de aproveitamento dos estudantes observou-se uma marca de 90% de aprovação na mesma matéria, ou seja o jogo proporcionou uma maior compreensão e possibilitou uma maior assimilação dos conceitos.

O segundo trabalho em análise de autoria do pesquisador Tartari et al (2014, p.1), tendo por título: **“Avaliação da qualidade físico-química da água em uma escola localizada ao sul**

¹⁷Tendo clareza de que toda investigação se inicia por uma questão, dúvida, ou problema, a resposta a esse movimento do pensar geralmente se atrela a conhecimentos anteriores ou requer a elaboração de novos caminhos referencias e é neste sentido que segue a nossa investigação amparados pelo método do materialismo histórico dialético, o que se justifica pelo fato de se questionar fundamentalmente a visão estática da realidade já que tem por pretensão desvendar o conflito dos interesses tornando-o marcadamente crítico, pautado num interesse transformador e por práticas de mudança social e política. Vale lembrar que o enfoque Crítico-dialético, no Nível Epistemológico a cerca de seus (critérios de cientificidade) e (concepção de ciência) se fundamenta na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas (razão transformadora) dos objetos de pesquisa analisados.(Teixeira, 2010).

do Amazonas: proposta de ensino e conscientização ambiental” também é fruto de um projeto extensão (PACE/UFAM) desenvolvido em uma escola pública do nosso município de Humaitá/AM. Diferente do primeiro trabalho, anunciado anteriormente, a proposta de Tartari (2014) conta com a participação e seiscentos e trinta alunos de uma outra escola pública da cidade além da participação ativa de pelo menos de cinco acadêmicos de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IEAA. A ação deste projeto se limitou na realização de palestras de sensibilização e de conscientização e educação ambiental bem como de ações de análise da qualidade da água distribuída na escola. O diagnóstico e a aplicação da metodologia visou aprimorar o projeto para expandi-lo a outras escolas do município, aproximando os alunos, de todos os níveis de ensino público, ao campo universitário. O que nos chamou atenção no relatório deste autor foi a observação dos resultados obtidos que mostraram que a água consumida na escola é de boa qualidade, mesmo não havendo um sistema de tratamento adequado no município.

4 CONCLUSÃO

O desafio desta pesquisa em andamento reside na possibilidade de compreender as concepções de Educação Ambiental e seus desafios na perspectiva dos profissionais da educação vinculados as escolas públicas do Município de Humaitá bem como reconhecer o legado das práticas de educação ambiental mediado pelos projetos de extensão universitária tendo por base as recomendações proclamadas pela Declaração de Tbilise e dos demais documentos legais que regem a educação ambiental no país tais como: (Lei 9795/1999) Lei da Política Nacional da Educação Ambiental, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

FULAN, João Anderson. et al. Considerações sobre a utilização de jogos pedagógicos no ensino de botânica em uma escola pública no interior do Amazonas. **Rev. Simbio-Logias**, v.7, n. 10, Dez/2014.

GRAÇA, Vilmara Rocha. Percepção ambiental de alunos da educação de Jovens e Adultos sobre o gerenciamento de resíduos sólidos urbanos em Humaitá-AM. 2014 **Trabalho de Conclusão de Curso** (Bacharel em Engenharia Ambiental) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2014.

TARTARI, Rodrigo at al. Avaliação da qualidade físico-química da água em uma escola localizada ao sul do Amazonas: proposta de ensino e conscientização ambiental.

Rev.EDUCAamazonia, Ano 7, Vol XII, Número 1, Jun-Jul, 2014, Pág. 127-146.

NASCIMENTO, Izabel Cristina de Lima. **O professor e a Educação Ambiental no ensino fundamental**. Programa Institucional de Iniciação Científica. UFAM: Humaitá, 2014.

RIOJAS, J. A complexidade ambiental na universidade. *In*: LEFF, Enrique, (Coord.). **A complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 217-239. 2003

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa. Editora Vozes. 2010.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Adriana Vieira dos Santos Oliveira

Débora Vanessa de Araujo

Juliana Rodrigues Neves

Lizandra Cristina Melo Gonçalves

Simone da Silva Souza

Siônia da Silva Rodrigues

Carmen Tereza Velanga

1 INTRODUÇÃO

É indiscutível que a educação especial não se refere apenas aos deficientes, mas sim o acesso desses alunos à escola, para assegurar que acesso aconteça são publicados termos decretos, leis, portarias e resoluções que garantam a essas pessoas sua integração social. É obrigatório nas instituições de ensino atender os alunos com deficiência, pois segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9394/96 Título III do Art.4º, o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado gratuito aos educados com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, esta lei entre outras asseguram a inclusão desses alunos nas redes de ensino.

Baseada na LDB, e entre outras leis todas as crianças têm o direito à educação. Daremos ênfase neste trabalho à SRM (sala de recursos multifuncionais) e suas contribuições para o processo de aprendizagens dos alunos deficientes visuais, com o objetivo de indagar questões sobre o funcionamento dessa sala, a metodologia de ensino utilizado pelos profissionais que atuam nessa sala e contribuições que esses alunos adquirem no seu desenvolvimento.

2 METODOLÓGIA

Para alcançar os resultados deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de observação e bibliográfica em uma escola pública de Porto Velho/RO no mês de outubro de 2015, por meio de estudos e orientações na disciplina de Educação Especial. Os instrumentos de pesquisa para a realização do trabalho foi à leitura das legislações pertinentes à área como Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), o Projeto Político Pedagógico da escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, observações da Sala de Recursos Multifuncionais e entrevista com a professora responsável pelo espaço.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o PPP da escola, a Sala de Recurso Multifuncional é um espaço para o atendimento educacional especializado que visa organizar a aprendizagem que favoreça a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular.

Conforme o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, os objetivos do AEE em seus incisos I e II citam prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino, ou seja, o AEE busca valorizar as diferenças e o atendimento às necessidades especificidade cada aluno.

Da Observação

Analisamos a escola como um todo. A princípio observamos a sua estrutura física e logo na entrada nos deparamos com o piso tátil e com o portão de largura acessível para cadeirantes. A sala de SEM foi inaugurada no dia 22 de agosto de 2014, com verbas do Programa de Desenvolvimento Escolar (PDE), e os materiais pedagógicos foram disponibilizados pelo MEC, como 02 computadores, uma impressora, livros e jogos em braille, constatamos que os outros materiais foram confeccionados pela professora responsável.

Análise documental

Com base na análise do PPP da escola os pressupostos da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**, e da Resolução nº. 04/CME-2010a Escola pesquisada promove a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, promovendo a inclusão dos alunos especiais matriculando-os em classes comuns, valorizando as diferenças e o atendimento às necessidades específica de cada aluno. E atende também à Resolução CNE/CEB n. 4/2009 art. 12, que diz que para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial.

Das entrevistas

A professora responsável pela SRM é formada em Letras/Espanhol, Já atua na educação a 13 anos e se especializou em educação especial para atender a necessidades dos alunos

diagnosticados com algum tipo de deficiência. Faz curso de capacitação continuada a cada três meses, oferecidos pela SEDUC/SEMED.

Ainda segundo seus relatos, foi um desafio atuar nessa área da educação, pois se sentia insegura em lidar com alunos “ditos” agressivos, mas durante o convívio com os mesmos percebeu que estava equivocada na sua maneira de pensar. A partir do momento que recebeu os primeiros alunos, sentiu-se mais confiante e buscou orientações para desenvolver o seu trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme nossa pesquisa, os dados relatados acima, nos oferece uma perspectiva de que apesar de algumas dificuldades as instituições caminham para que esses alunos não fiquem excluídos da sala de aula, embora os gestores tenham que buscar mais recursos e profissionais que desejam atuar nessa área dispostos a se dedicar com mais veemência. Com isso podemos acreditar que nossas escolas caminham para poder atender os alunos com deficiências, que se encontram fora de alguma instituição e excluídos da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE PORTO VELHO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Neire Abreu Mota Porfiro

Carmen Tereza Velanga

1 INTRODUÇÃO

A abordagem temática dessa pesquisa será apontada para a construção de um trabalho de cunho investigativo pautado nas mudanças trazidas pelos desafios contemporâneos na formação continuada dos professores e o currículo.

Um profissional que possam desenvolver um ensino voltado para os objetivos da aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, além de promover uma flexibilidade no alunado.

Portanto, pretende-se, com esse estudo, descrever o processo de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação para execução de um currículo preconizado para as esferas atuais do campo educacional exigido no desafio da docência.

Desafio este, voltado para a formação do cidadão que vai agir e interagir nos anos futuros do século XXI, objetivando acesso de fato e a ampliação da qualidade de ensino com reflexos importantes nos processos de aprendizagem.

Tendo como sujeitos da pesquisa agentes educacionais e professores de escolas municipais urbanas e do campo e suas propostas didáticas para efetivação de uma educação igualitária.

Contudo o objetivo dessa pesquisa propõe-se em: Avaliar de que maneira o processo de formação continuada dos professores para execução do Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação contribuirá para avançar em processos de ensinar e aprender a língua materna.

Dessa forma ao se evidenciar a elencada pesquisa posteriormente, ficará contextualizado que nos tempos do novo milênio se faz necessário atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes da atualidade no que tange a prática pedagógica do professorado, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização voltada para a regionalidade, porém, sem esquecer a visão global de mundo para o alunado.

Além disso, uma proposta curricular precisa desafiar o aluno desde os primeiros momentos a criatividade, espírito colaborativo, compreensão das diferenças que nos constituem

e autonomia na resolução de problemas. Oportunizar momentos de pesquisa na construção da própria aprendizagem e promover a articulação entre os conhecimentos prévios do aluno e os novos conhecimentos científicos que ele adquirirá com a finalidade de adquirir uma nova prática social, é estimular que as atividades extrapolem para além dos muros da escola, inclusive com a inclusão de novos ambientes de aprendizagem

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013 p. 9), o desafio posto pela contemporaneidade à educação visa garantir, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária.

Que de acordo com Morin (2007):

“A Educação do futuro exige um esforço transdisciplinar que seja capaz de rejunta ciências e humanidades e romper com oposição entre natureza e cultura, exigindo uma postura diferente diante dos exageros da sociedade do conhecimento.

Ademais para refletirmos sobre a temática do currículo e formação de professores teremos como embaixadores os autores: Antônio Flávio Barbosa Moreira, Miguel Arroyo, Selma Garrido, Elvira Souza, Antônio Nóvoa, Dermeval Saviani e Tomaz Tadeu da Silva.

Arroyo (2007 p.19) frisa que:

A organização de nosso trabalho é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular. O que ensinamos, como ensinamos, com que ordem, sequência, lógicas e em que tempos e espaços são os condicionantes de nossa docência.

Nessa perspectiva de renovação de conhecimentos destacamos que os professores que estão inseridos na escola, devem pensar que a mesma não é apenas um espaço social emancipatório ou libertador, mas também é um cenário de socialização da mudança.

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação dos cidadãos, formando competência e habilidades para o seu dia a dia.

Para Moreira (2007 p. 19), o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo

educacional. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental, ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aulas.

Ademais, Lima (2009 p. 07) reforça que cabe ao professor a ampliação de sua visão acerca do conhecimento, dos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de sua atribuição, das possibilidades de sua própria formação profissional continuada e acerca dos princípios que prezam pela dignidade, eticidade (dentre outros) humanas: sua, dos seus alunos, de sua comunidade e do homem em todo o universo de sua produção.

2 METODOLOGIA

O método de abordagem será o indutivo, pois partirá do estudo do objeto de pesquisa em uma situação individualizada para uma posterior universalização. Os procedimentos metodológicos adotados serão: levantamento das bibliografias selecionadas, permitindo comprovações relacionadas ao objeto de estudo; para poder sinalizar as investigações de fatos. Posteriormente, passaremos para a pesquisa descritiva, por meio de um questionário com perguntas abertas, utilizando uma abordagem qualitativa, aplicada aos professores participantes da formação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa em tela encontra-se em andamento.

4 CONCLUSÃO

A perspectiva do ensino que se pretende para este novo milênio não se refere somente à melhoria dos processos cognitivos ou da educação para o desenvolvimento de mapas conceituais e sim melhorar o fator da cidadania.

A formação dos professores deve partir de uma postura indagativa frisando como um dos pilares para melhoria qualitativa dos saberes docentes, parte de trabalhar os conteúdos de forma integrada e interdisciplinar, promovendo assim, um currículo de excelência que visa o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade.

Atendendo as prerrogativas da Base Nacional Comum e obedecendo os direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Formação de professores: pensar e fazer.** vol. 1. Cortez Editora, 1992.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília. 2013. 562 p.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Papyrus Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra. 2008

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico.** 14. ed. Porto Alegre: s.n., 2005.

GATTI, Bernardete Angelina, Elba Siqueira de Sá Barreto, and Marli Eliza Dalmaz de Afonso ANDRÉ. "**Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.**" *Brasília, DF: Unesco* (2011).

González Arroyo, Miguel. **Indagação sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p.

Lima, Elvira Souza. **Indagação sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 56 p.

Lima. Paulo Gomes. **Formação de Professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola.** Ed. UFGD. 2009

Limonta, Sandra Valéria. "**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**"
Moreira, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos, cultura e sociedade.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Moreira, Antônio Flávio Barbosa. **Indagação sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**/ Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p.

Moreira, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas.** Papyrus Editora, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

Nóvoa, António. "**Formação de professores e profissão docente.**" (1992).

Nóvoa, António. **Os professores e as histórias da sua vida: In: _____: (org): Vidas de Professores.** 2. Ed. Lisboa: Porto Editora. 1995 a.

Faria. W. F.; et al. **O papel do professor na formação do educando: uma perspectiva contemporânea de educação.** EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 11, n. 2, p. 225-240, jul./dez. 2011.

Pimenta, Selma Garrido. "Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor." **Revista da Faculdade de Educação** 22.2 (1996): 72-89.

Saviani, Dermeval. "Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro." **Revista brasileira de Educação** 14.40 (2009): 143.

TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A INTERDISCIPLINARIEDADE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARFOR

Francinete Ferreira de Souza Domingues

Rosângela de Fátima C. França

1 INTRODUÇÃO

É possível visualizar dois grandes desafios encontrados na metodologia aplicada pelos professores nas escolas, um seria o fato de ordenar sua prática pedagógica de forma a apresentar uma continuidade em seu conteúdo e outro que essa metodologia possa ser apresentada aos educandos de maneira interdisciplinar. Embora não seja algo novo, ainda existe uma resistência em aplicar essas ações no cotidiano em algumas salas de aula. Um fato é que ao trabalhar com sequências didáticas, o professor elabora suas ações de forma organizada e integrada, possibilitando assim o seguimento dos conteúdos de modo que o aluno possa compreender em partes sua totalidade e que visualize sua inclusão em diversas outras disciplinas. Este estudo tem como objetivo analisar a compreensão de acadêmicos/professores sobre a sequência didática enquanto planejamento em uma perspectiva interdisciplinar.

2 METODOLOGIA

O desenvolvimento do estudo foi subsidiado por estudo bibliográfico para a sustentação da temática, que se destina a apresentar o trabalho realizado com sequência didática e a interdisciplinaridade na formação de trinta professores que participam do Programa de Formação de professores da Educação Básica-PARFOR, na disciplina de Fundamentos e Prática da Alfabetização. O trabalho foi iniciado com a apresentação de uma sequência didática aos acadêmicos/professores, que realizaram uma análise minuciosa, buscando possíveis imperfeições visíveis a sua maneira de elaboração (relacionando tempo de execução, conteúdo, objetivos entre os critérios) e apresentado possíveis sugestões que acrescentariam ao planejamento uma sequência das ações e que contemplassem a interdisciplinaridade, enriquecendo dessa forma o material apresentado. Todas essas observações foram debatidas, registradas e socializadas no coletivo.

No segundo momento e como atividade em grupo, foram disponibilizados vários livros de literatura infantil e requerido que os mesmos elaborassem uma sequência didática para o ciclo de alfabetização, extraindo o conteúdo da literatura selecionada e que esse planejamento

considerasse a interdisciplinaridade, os teóricos estudados e a análise da sequência didática, realizada anteriormente pela turma.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao planejar o docente precisa estar ciente, que será necessário organizar os conteúdos, definir objetivos, elaborar ou adequar sua metodologia de modo que todo esse processo possibilite ao educando o ensino aprendizagem de forma significativa. Através da reflexão da sequência didática, feita anteriormente e sua vivência em sala de aula os acadêmicos, iniciaram o trabalho de elaboração de seus planejamentos com base na obra literária escolhida. Enquanto executavam a atividade, foi possível perceber nos debates em grupos a preocupação sobre como organizar as sequências didáticas de forma a contemplar todas as disciplinas e atingir objetivos direcionados ao ciclo de alfabetização. Afirmado assim, Santomé (1998, p.63): “Que a interdisciplinaridade implica na vontade e um compromisso dos atores envolvidos de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é modificada e passa a depender claramente uma das outras”.

Ao definirem o conteúdo, os objetivos e as disciplinas que contemplariam, os grupos iniciaram a estruturar todo esse contexto em uma sequência de maneira que o conteúdo principal não fosse apenas apresentado, mas sim evidenciado nas atividades apresentadas e principalmente revelado em outras disciplinas. Para Zabala (1998, p.18) sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim”.

Tendo em vistas as discussões levantadas pelos grupos durante a elaboração e preparação da atividade proposta, fica evidente algumas situações que devem ser cruciais na prática pedagógica de qualquer docente, primeiramente a necessidade de um bom planejamento, que requer tempo, objetivo, pesquisa entre outros aspectos. Como afirma Libâneo (1994) “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

Outro fator que chama atenção que também não se pode perder de vista é o fato de que o ensino aprendizagem pode-se tornar mais adequado, se o docente estabelecer etapas de aprendizado para seus educandos, possibilitando assim uma dimensão maior do amplo campo denominado conhecimento, no caso de nosso estudo é a elaboração adequada de uma sequência

didática e finalizando a necessidade da interdisciplinaridade como fator que necessita ser fortalecido na prática dos docentes.

4 CONCLUSÃO

Como o foco principal desse estudo é analisar a compreensão dos acadêmicos/professores sobre a sequência didática enquanto planejamento em uma perspectiva interdisciplinar, foi possível perceber durante o trabalho desenvolvido e na observação das apresentações dos grupos, estratégias evidentes de uma “nova maneira” (mesmo que acanhada) de pensar e organizar os planejamentos elaborados. O professor “se sente inseguro de dar conta de uma “nova” tarefa ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado”. (KLEIMAN E MORAES, 2002, P.24). São situações totalmente opostas, pois para o professor seu processo de formação agora requer ações com foco interdisciplinar e sequencial, mas a sua formação de base (compartimentada) ainda está arraigada e apresenta fortes características em sua prática pedagógica. Além de um desafio para os novos profissionais, essa nova proposição exige uma comunicação mais abrangente com todos os envolvidos no processo de ensino.

Todavia vale ressaltar que essa proposta, oportunizou aos participantes, uma nova visão quanto à elaboração de um planejamento voltado ao ciclo de alfabetização, que contenha em sua estrutura, uma reflexão teórica sobre o uso das sequências didáticas como norteadoras da prática pedagógica e a inclusão da interdisciplinaridade como passível ferramenta para o desenvolvimento de habilidades, para construção do conhecimento e a formação integral do indivíduo.

Entretanto muito há que se aprimorar, pois os grupos conseguiram assimilar apenas a forma interdisciplinar, contextualizando somente os conteúdos de maneira ordenada entre as disciplinas. Deixando de lado sua condição social e econômica. Que também são partes de grande relevância dentro dessa proposta pedagógica.

REFERÊNCIAS

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KLEIMAN, Ângela; KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silva. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo, redes nos projetos da escola**. In: KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia (orgs). **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

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

SANTOMÉ, Jurjo Tores. **Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A PLURALIDADE CULTURAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ester Oliveira Sab de Araújo

1 INTRODUÇÃO

A Lei 11.645/2008 levantou a obrigatoriedade do currículo das escolas de ensino público e privado, promoverem o conhecimento da história, cultura e contribuições dos povos indígenas e afro descendentes para a formação da cultura brasileira. Evidências empíricas apontam que talvez a Lei 11.645/2008 não está sendo cumprida nas escolas, pois, sabe-se que a existência desta lei não está vinculada a sua efetiva aplicação nas escolas. Partindo desse pressuposto e refletindo sobre a prática de um professor em sala de aula quanto aos conteúdos desenvolvidos, logo penso em sua formação, o que me leva a questionar: Como as instituições de educação superior de Ji-Paraná – públicas e privadas vem materializando a Lei 11.645/2008 na sala de aula, nesta importante etapa formativa?

Esta educação com um currículo intercultural é exigida e questionada, porém para que ela seja uma realidade nas escolas é preciso que haja um trabalho efetivo de ambas as partes formadoras; da academia e do acadêmico, mas principalmente da academia, por nesse contexto ter o papel de formador de conhecimento. Através dos textos estudados somos oportunizados a descobrir novas culturas e outra face da colonização de nosso país e da região norte, especificamente nosso estado, Rondônia.

A sociedade dominante cria uma gama de ideologias etnocêntricas que são repassadas nas escolas, nas famílias, na sociedade, perpetuando uma cultura etnocêntrica onde tudo o que estiver fora dos padrões delimitados pela elite é considerado inferior. É importante que os acadêmicos dos cursos de Licenciatura adquiram conhecimento sobre essas outras culturas, para que ao atuar como professor ou profissional da educação, já não carregue em suas falas e práticas, desrespeito e preconceitos que já contaminam nossa sociedade há tanto tempo.

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (p. 117)

Para saber melhor como o a Pluralidade Cultural tem sido trabalhada em sala de aula, entrevistei uma professora do Ensino Fundamental e Médio coletando informações sobre suas práticas de ensino, ferramentas e planejamento de trabalho.

A entrevistada se chama Eronilda, uma professora que exerce a função há 06 meses na E. E. E. F. M. Coronel Jorge Teixeira de Oliveira, situada no distrito de Nova Londrina, próximo a Ji-Paraná – RO. Ela leciona matemática para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, além de turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Ela concluiu sua graduação no ano de 2013, com Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, porém, somente no início de 2015 que ela assumiu a sala de aula. Eronilda conta que tem enfrentado dificuldades quanto às atividades burocráticas que competem ao professor, além da própria ministração da aula.

Pelo fato de ter pouco tempo em sala de aula e estar habituando-se aos processos burocráticos da educação, a entrevistada não acessou documentos de estudos relacionados à temática intercultural, somente os que pertencem ao ensino da Matemática. Contudo, a professora apresentou muito interesse no assunto e mostrou entusiasmo sobre a diversidade etnocultural, ilustração disto é sua postura em pesquisar e ler artigos e documentos que apóiam esta ideia do respeito e compartilhamento dessas culturas. Ela desenvolveu um trabalho recentemente em sua escola, com a turma do 3º ano do Ensino médio. A atividade ocorreu na semana de comemoração ao Dia das Mães, assim surgiu a ideia de trabalhar a canção Mama África, de Chico César.

E em seu relato, Eronilda disse que ficou muito surpresa com a empolgação da sua turma a cerca da temática e da maneira trabalhada. A atividade proposta era um questionário abordando a letra da música e posteriormente um texto em formato de redação, uma vez que os estudantes estão em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, porém, partiu da turma a iniciativa de cantar a música no evento que aconteceria na escola em homenagem às mães.

O tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas. (PCN, 1997, p. 137)

Perguntei a ela qual o preparo que teve durante sua formação acadêmica, que lhe deu apoio técnico e prático para desenvolver esse tipo de trabalho, e ela disse que infelizmente o curso de Matemática não aborda nenhuma questão prática, como o que o professor vai encontrar e como deve proceder diante do desafio de educar; e isso entre outras coisas incentivaram

Eronilda a iniciar o curso de Pedagogia na UNIR logo após o término de sua primeira graduação. Ela conta que foi desesperador pensar em ser professora sem ter compreensão do que ela iria lidar.

Questionei-a se na escola em que trabalha, este campo de conhecimento é apoiado, incentivado e cobrado pela equipe gestora; ela disse que não, porém mesmo sem essa cobrança ou incentivo ela considerada de suma importância que nossas origens e diversidade de culturas do Brasil sejam refletidas e que os jovens e adolescentes precisam aprender a respeitar, conhecer e conversar sobre isso dentro e fora da escola. Outros aspectos foram abordados, no entanto apresentaremos em outros trabalhos.

2 CONCLUSÃO

Durante esse período de aprendizagem e construção de conhecimento através de minha formação acadêmica, tive o prazer de conhecer melhor outras culturas e sociedades tão próximas e ao mesmo tempo distantes, porém uma vez um professor disse em sala de aula uma frase que no começo de minha graduação me fez refletir; “o conhecimento aproxima as pessoas”. E realmente hoje não tenho dúvidas de que essa é uma das principais funções do saber.

Nessa entrevista pude contemplar o esforço de uma professora que reconhece a necessidade de divulgar a diversidade, o respeito e o conhecimento, e infelizmente é uma luta solitária e clandestina, como a própria Eronilda disse, ela como professora sabe o que os estudantes precisam e querem estudar naquele momento, porém nos documentos deve constar somente o que o sistema veicula.

Isso é desanimador, pois a escola, as diretrizes, deveriam ser os maiores e melhores apoios para a divulgação da diversidade que existe no Brasil, e por mais que existam legislações que regem e obrigam o ensino e estudo dessas culturas e suas contribuições nas escolas, o trabalho parece não ser efetivamente realizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura – MEC. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

NEVES, J. G. **Currículo Intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia.** Revista Partes – ISSN 1678-8419. São Paulo, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997

A CALCULADORA E AS TECNOLOGIAS COMO UM RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Ana Cleide da Silva

Marcela Campos Crispim

Rafael Luis da Silva

1 INTRODUÇÃO

Quando utilizada de forma correta a calculadora é um objeto de grande importância, desde que o aluno a utilize como um suporte e não como um meio de se livrar de alguns cálculos mentais. Ao observar os alunos, percebeu-se que, os mesmos faziam uso frequente da calculadora. Assim, despertou-se a curiosidade de escrever sobre este tema. E com isso as dúvidas foram surgindo: Estaria o professor agindo de forma correta ao deixar os alunos ainda no 6º ano fazerem uso deste instrumento? Será que isso não prejudicaria no seu desenvolvimento? Por outro lado, analisando a evolução das tecnologias e o uso delas no nosso dia-a-dia, assegura-se que, contribuem para que o educando seja incluído neste mundo tecnológico. Para que esta tecnologia não atrapalhe o desenvolvimento do aluno ela deve ser trabalhada de forma que leve-o a descobrir seus próprios recursos. Orientado pelo educador, aos poucos, ele vai percebendo que não deve utilizar a calculadora simplesmente para fazer os cálculos que ele pode fazer mentalmente. E sim, descobrir fórmulas cada vez mais avançadas, que podem ser desenvolvidas com a calculadora.

2 METODOLOGIA

Os seres humanos são muito curiosos e inteligentes assim como em tempos longínquos quando ainda usavam os dedos para contar, faziam noz para calcular números maiores, logo após veio o ábaco, a calculadora. O ábaco foi à primeira calculadora da história. Este instrumento, criado pelos chineses no século VI a.C. dispunha de fios paralelos e arruelas deslizantes que eram capazes de realizar contas de adição e subtração. Embora fosse um instrumento bastante limitado, o ábaco acabou sendo o principal mecanismo de cálculo durante os 24 séculos seguintes. Em 1642, a calculadora, ou melhor, o ábaco, sofreu uma grande evolução, por meio do francês Blaise Pascal. Filho de um cobrador de impostos, Pascal idealizou uma máquina automática de cálculos para ajudar seu pai em sua profissão. A invenção de Pascal foi importante pelo fato de a mesma realizar os cálculos de forma rápida, algo bem diferente do que se via na utilização do ábaco. Mesmo assim, a máquina de Pascal também realizava apenas operações de adição e subtração. Em 1671, o filósofo e matemático alemão

Gottfried Wilhelm Von Leibniz, desenvolveu um mecanismo capaz de realizar as outras operações: a “roda graduada” (Fonte: <http://www.historidetudo.com/calculadora.html>) acessado em 07/08/12.

Sempre em evolução desenvolveu-se a calculadora de quatro operações. Esta realiza cálculos simples. A HP, calculadora de um grau de dificuldade mais elevado, e assim sucessivamente até os dias atuais.

O desafio é tornar a disciplina de matemática o mais agradável possível, através dela, estimular o raciocínio lógico dos alunos, e mostrar como a calculadora pode ser sua aliada. Ela valoriza o tempo, economizando-o, já que hoje em dia, está cada vez mais solicitada. Ela permite de imediato o valor de cada operação. Causando assim, a satisfação instantânea. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) usar a calculadora significa contribuir e repensar sobre o ensino e aprendizagem da Matemática. Verifica-se ainda, que é um recurso útil para a verificação dos resultados, correção dos erros, e pode ser um valioso instrumento de auto-avaliação. Sendo permitida em sala de aula, usa-se sem medo de errar e sem a preocupação de ser flagrado a qualquer momento. Até porque, a calculadora é comum no meio escolar, nos mercados, nos cursinhos, nas faculdades, enfim no meio social.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio é comum que, ao relacionar matemática com tecnologia tomar-se por base a calculadora e a informática.

De acordo com os PCNs cabe ao educador iniciar a utilização de novas tecnologias com os alunos, e a calculadora faz parte dessas tecnologias. Os estudantes devem aprender a dominar diferentes estratégias de cálculo, conhecer os limites de cada recurso e, decidir a forma mais adequada de usar a calculadora. Ao trabalhar o uso da calculadora os educadores devem ter em mente que este é um recurso que vai acrescentar o conhecimento do aluno e não simplesmente resolver os exercícios com mais facilidade. É mais interessante que o aluno compreenda o porquê a calculadora é usada e saber utilizá-la para o seu próprio aprendizado, ao usá-la de forma correta o aluno estará ganhando tempo ao realizar cálculos longos e assim consegue realizar mais exercícios que aqueles que o fazem sem auxílio da máquina. A calculadora tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, ela precisa estar integrada a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática.

Estudos e experiências evidenciam que a calculadora é um instrumento que pode contribuir para a melhoria do ensino da Matemática. A justificativa para essa visão é o fato de que ela pode ser usada como um instrumento motivador na realização de tarefas exploratórias e de investigação. Além disso, ela abre novas possibilidades educativas, como a de levar o aluno a perceber a importância do uso dos meios tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea. A calculadora é também um recurso para verificação de resultados, correção de erros, podendo ser um valioso instrumento de auto-avaliação.

A calculadora em sala de aula não deve ter a função de facilitar a vida do aluno, mas sim estimular os mesmos a novos desafios, cabe ao professor usar da didática para desenvolver um bom trabalho de aprendizagem, eles têm que mostrar ao aluno que a calculadora é um objeto como um livro didático, o livro traz os problemas e eles tem que resolver, assim é a calculadora ela faz os cálculos, mas eles tem que conhecer as operações matemáticas, o que mais se vê em sala de aula é a preocupação dos alunos se vão poder ou não usar a calculadora durante suas verificações de aprendizagem.

Ponte (1989) afirma que “o uso das calculadoras não anuncia o fim do cálculo, mas implica que o cálculo seja encarado de outra maneira.” A partir do momento que o professor introduz novos métodos ele estará preparando o aluno para novos desafios e acompanhar o desenvolvimento tecnológico que aumenta cada dia.

4 CONCLUSÕES

Ao observarmos a história podemos notar que as tecnologias tiveram seu surgimento baseadas nas necessidades humanas sendo, atualmente, indispensável à utilização das mesmas em sala de aula. Podemos analisar neste trabalho que os autores pesquisados defendem o uso dessas tecnologias, porém a discussão maior está voltada para o uso da calculadora em sala de aula.

Existem educadores que contestam a utilização da mesma alegando que os alunos não serão capazes de aprender a realizar cálculos convencionais, sejam eles mentais ou com o uso de papel e caneta. Mas a dificuldade que muitos alunos possuem em realizar cálculos sem o uso desta tecnologia em questão, está principalmente relacionada à defasagem no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Portanto a calculadora se torna um ótimo recurso quando utilizada de forma correta, planejada e aliada, sempre que possível, ao uso de cálculos mentais. Além do que ela é um recurso cheio de informações e quando bem trabalhada em sala de aula proporciona aos alunos

momentos de grandes descobertas, trazendo agilidade na resolução de problemas e motivando, por consequência, os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

História da Calculadora. **História de Tudo**. Disponível em:
<http://www.historiadetudo.com/calculadora.html>. Acesso em: 31/08/2012.

PONTE, João Pedro. A calculadora e o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação e Matemática**. Lisboa, n. 11, p. 2, jul./set. 1989.

A UTILIZAÇÃO DA MINERAÇÃO DE DADOS DE DESEMPENHO ACADÊMICO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO IFRO

Anabela Aparecida Silva Barbosa

José Lucas Pedreira Bueno

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação somam diferenciais na prática pedagógica e na promoção da educação integral, especialmente nos cursos de educação a distância (EaD).

Os cursos técnicos na modalidade a distância ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), por meio do Campus Porto Velho Zona Norte, são ancorados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que utiliza o sistema de código aberto MOODLE®. Este armazena um complexo de dados referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Esses registros contemplam desde os acessos à plataforma, às mensagens entre os usuários, às atividades postadas, às ferramentas mais utilizadas, e outras.

Todavia, os registros isolados não têm condições de alterar o ato educativo, porém quando minerados e analisados podem servir como base para a tomada de decisões quanto à prática pedagógica para a obtenção de melhores resultados de desempenho.

2 METODOLOGIA

A investigação perfaz-se em dois momentos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. O primeiro consiste na revisão de literatura utilizando como método procedimental a pesquisa bibliográfica para a abordagem dos pressupostos da concepção de educação, fundamentos da formação de professores, educação a distância e mineração de dados. No segundo momento, a promoção da pesquisa-ação com a extração e análise dos dados do AVA do Campus Porto Velho Zona Norte e identificação dos indicadores que contribuem para o melhor desempenho acadêmico. Depois, o estabelecimento de estratégias de intervenção.

3 RESULTADOS PRELIMINARES

A princípio, é possível tecer algumas aproximações parciais quanto à literatura e quanto ao objeto da pesquisa. A concepção de educação como instrumento de transformação da sociedade. Ato contínuo a compreensão da educação a distância como prática educativa capaz

de articular pesquisa, conhecimento e ação. Por conseguinte, a utilização das técnicas de mineração de dados como recurso para produção de conhecimento e tomada de decisão. Ao termo, a instrumentalização do sujeito para a atitude de pesquisa-ação.

No contexto identifica-se que no AVA/MOODLE® do Campus Porto Velho Zona Norte os registros permanecem armazenados acumulando-se crescentemente ao longo do curso. Em menos de 03 (três) anos a base de dados consta com aproximadamente 20 milhões de registros de acordo com a Coordenação de Design Visual e Ambiente de Aprendizagem.

Cada um desses registros representa diversos atos pedagógicos, porém como afirma Silva (2001) um dado não possui significado quando isolado, interpretando um ou um conjunto desses dados gera uma informação que possui uma utilidade nula ou isolada, porém contextualizando as informações, podem gerar conhecimento, este é poder de decisão.

4 DISCUSSÃO

Estabelecer mecanismos que possibilitem identificar informações que possam subsidiar a tomada de decisão por professores é uma demanda necessária, especialmente na EaD, “para isso tem-se adotado o uso de técnicas de Mineração de Dados” (GOTTARDO, 2012, p. 24). O termo mineração de dados tem como objetivo descobrir novas informações por meio da análise de grandes quantidades de dados (WITTEN, 2008) e refere-se ao processo de identificar relações entre dados que podem produzir novos conhecimentos e gerar novas descobertas científicas, subsidiando novas ações, transformando a realidade posta. Com a produção do conhecimento é assumida a postura de tomada de decisão.

Devido à complexidade da EaD, com armazenamento de grande e diversa quantidade de informações, a multiplicidade de perfis, a variedade de agentes educativos, a utilização de TICs, cabe indagar que dados poderiam ser utilizados para identificar fatores que influenciam a prática pedagógica? Qual a relação desses indicadores com o desempenho? As TICs, no que compete ao AVA, fornecem informações suficientes ou necessárias para a formulação de novas estratégias para o ensino? As intervenções refletem que tipo de resultado?

as tecnologias que penetraram no interior da escola e das IES têm representado uma melhora significativa na qualidade de ensino? As propostas de inclusão das novas tecnologias na educação proporcionam uma formação que possibilita a emancipação ou apenas despejam informações vagas e abstratas que nada acrescentam à formação dos alunos?(BUENO, 2011, p. 59)

Assim emerge a necessidade de pesquisar e de transformar. Tendo a concepção de educação como instrumento de transformação da sociedade (LIBÂNEO, 1986; LUCKESI,

1993) “àquela que tem como finalidade principal a instrumentalização dos sujeitos para que esses tenham uma prática social crítica e transformadora” (TOZONI-REIS, 2010, p.1).

Desse modo, “aos professores cabem aprimorar tais instrumentos e torná-los atraentes e convincentes na medida em que não se tornem meros instrumentos de repasse e reprodução do conhecimento, mas de produção criativa.” (VELANGA, 2014, p. 32). A tríade ação-reflexão-ação contempla a proposta de pesquisa-ação, pois tem como ponto de partida a articulação entre a produção de conhecimentos para a conscientização dos sujeitos e solução de problemas socialmente significativos, como afirma Thiollent (2000).

Portanto, é aconselhável que a metodologia do educador esteja instrumentalizada pelo conhecimento, só assim poderá transformar. “É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. (FREIRE, 2012, p. 34)

Ora, para que a tecnologia não sirva aos modelos educacionais produtivistas de viés behavioristas e tecnicistas (BUENO, 2011) mostra-se a pesquisa-ação como alternativa crítico-reflexiva. Deste modo, a reflexão-ação sobre os dados armazenados no AVA como estratégia de intervenção pedagógica consiste na utilização das tecnologias (mineração) como ferramenta de pesquisa-ação, esta é fundamento da formação contínua do educador.

5 CONCLUSÃO

O levantamento referencial permitiu observar que o professor, deve assumir papel de agente educativo possuidor de conhecimento fundamentado com postura de pesquisa-ação.

Na EaD o volume crescente de registros gerados pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem exige pesquisa para identificar dados referentes ao ato de aprender dos alunos. Por conseguinte, os estes servem de suporte a ação: definição dos principais fatores que causam impactos no processo de ensino e aprendizagem e respectivas intervenções.

É esta postura que concede ao educador a capacidade de refletir sobre a prática, analisar seus condicionantes e assim propor práticas pedagógicas adaptadas e otimizadas. Esta espiral cíclica deve ter fulcro na melhoria do desempenho como pressuposto de qualidade na educação. Assim, o êxito acadêmico não perpassa apenas o acesso à escola, antes, alcança a educação integral do ponto de vista constitucional: a construção de um cidadão.

REFERÊNCIAS

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. **Revista Cocar**, Belém, vol. 5, n. 10, p.53 - 64, jul/dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa**. 32ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GOTTARDO. E. Kaestner, C; NORONHA, R.V. **Aplicação de Técnicas de Mineração de Dados para Estimativa de Desempenho Acadêmico de Estudantes em um AVA utilizando Dados com Classes Desbalanceadas**. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do RS (IFRS)

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Glauber Nóbrega da. **Jogos de Licitações: O Estado da Arte no Brasil**. São Paulo: Biblioteca 24 horas.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. Bauru, UNESP. 2010, p. 1-37.

VELANGA, Carmem Tereza. [et al] organizadores. **Formação de Professores e as novas tecnologise em Educação: uma reflexão necessária**. 1. Ed. Florianópolis: Pandion, 2014.

WITTEN, I.H., Frank, E. **Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques with Java Implementations**. Morgan Kaufmann, San Francisco, CA. 2008.

PLANEJAMENTO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO CURSO PROPOSTA CURRICULAR E METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Claudinei Frutuoso

Gedeli Ferrazzo

Eliane de Araújo Teixeira

Antônio Carlos Maciel

1 INTRODUÇÃO

Este artigo relata as experiências didático-pedagógicas do Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral, realizado pelo Grupo de Pesquisa “Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade”, da Universidade Federal de Rondônia, em três municípios do Vale do Jamari- RO, durante os anos de 2014 e 2015.

O Curso faz parte do Programa “Formação Continuada para e na Escola da Diversidade”, da Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, em parceria com a Universidade Federal de Rondônia. Tendo como objetivo oferecer formação continuada para os docentes de educação básica da rede estadual e municipal. Dentre os vários cursos propostos pela SEB/MEC estão os que buscam aprimorar a área da alfabetização, educação de jovens e adultos, inclusão e a educação integral.

O curso teve como ponto de partida a experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral, sendo adotada como base teórico-metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008) e como princípio pedagógico a Politecnia (Maciel, 2013).

2 METODOLOGIA

Na realização desse trabalho o método utilizado foi o relato de experiência e a discussão teórica, por meio de revisão bibliográfica. A primeira tem por objetivo relatar a experiência vivida pelos pesquisadores no Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral. A segunda foi realizada visando aprofundar os conceitos e contribuições na formação inicial dos profissionais da Educação Básica que atuam em escolas de “tempo integral”.

Por fim, busca-se expor as dificuldades enfrentadas na busca de uma proposta de educação que vá ao encontro dos anseios e clamor da classe trabalhadora e assim recuperar a imagem da escola pública como espaço privilegiado do saber elaborado.

3 RESULTADOS

O início do curso se deu nos dias 20 e 21 de novembro de 2014, no Centro Cultural da cidade de Monte Negro- RO. Na ocasião duas palestras abriram os trabalhos a da Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão (UFAM), sob o tema “Desafios da Educação Integral na Amazônia”; após a palestra do Prof. Dr. Ari Miguel Teixeira Ott com a temática: “A Formação Cultural de Rondônia e o Currículo da Educação Integral” isso pela manhã.

Já no período da tarde ocorreu a apresentação da organização curricular e o calendário do curso “Proposta Curricular e Metodologia da Educação Integral” pelos membros da equipe do curso, que apresentou os principais módulos do curso. E contou com a palestra prof. Dr. Antônio Carlos Maciel com o tema “A Proposta Metodológica do Projeto Burareiro Em Face dos Novos Desafios Da Educação Integral Em Rondônia”. Houve uma participação de 60 pessoas entre cursistas, ouvintes e palestrantes.

Os módulos foram assim distribuídos: com o Módulo I – Fundamentos da Educação Integral. Esse módulo foi ministrado pelo prof. Dr. Antônio Carlos Maciel. O Módulo II - Políticas públicas para a educação integral ministrado pelos professores Me. Claudinei Frutuoso e Ma. Gedeli Ferrazzo, tendo como tema “Os Desafios Municipais Frente às Políticas para a Educação Integral”.

O Módulo III – Currículo e metodologia da educação integral foi ministrado pelas professoras especialistas Adriana M. C. Ranucci e Rosely Petri Sarmiento. O módulo IV – com o tema as “Experiências Curriculares e Metodologias da Educação Integral”.

Nesse encontro os cursistas socializaram a temática escolhida para a elaboração do Projeto de Desenvolvimento Didático Pedagógico - PDDP, com vistas a Integração Curricular. Os PDDP foram analisados e discutidos pela equipe do curso juntamente com os cursistas, o que correspondeu em um processo de reformulação de algumas temáticas abordadas nos PDDP, para a Integração Curricular.

O Módulo V – Projeto de intervenção pedagógica foi ministrado em dois encontros, com o tema o “Planejamento para o Projeto de intervenção pedagógica” e “Integração curricular no Teatro”. O seminário final contou com a apresentação do Projeto de desenvolvimento didático-pedagógico- PDDP desenvolvido em cada escola e com duas palestras de encerramento, a da Profa. Ma. Anelisa Prazeres Veloso, sob o tema “Metodologias para o Desenvolvimento de uma Proposta Didático-Pedagógica na Educação Integral”. E a do Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel sobre a temática “Educação Integral: Pensar o currículo; experimentar metodologias”.

A avaliação dos cursistas foi positiva. Todos foram unânimes em destacar a importância do curso para a formação de cada um, destacaram a perspectiva inicial e a mudança do olhar

sobre a educação integral. Destacaram que é preciso dar continuidade a formação para que não se perca essa discussão e que possam experimentar mais metodologias na educação integral. O curso inicialmente tinha como meta atender 17 cursistas. No contato inicial percebemos que a demanda era maior, assim foram matriculados 50 cursistas. Dos 50 cursistas 42 chegaram ao final aprovados e 8 desistentes, estes distribuídos nos municípios de Cacaulândia, Monte Negro e Campo Novo de Rondônia em sua maioria pertencentes as escolas municipais.

4 DISCUSSÃO

A organização didático-pedagógica do curso fomentou o reordenamento do planejamento escolar, tendo como instrumento a elaboração do Projeto de Desenvolvimento Didático Pedagógico - PDDP, com vistas a Integração Curricular. Possibilitando aos cursistas a elaboração e aplicação de um planejamento curricular e didático comprometido com pleno desenvolvimento do homem.

Haja vista, que reordenamento pedagógico dos espaços, dos conteúdos, do processo de ensino-aprendizagem e do planejamento se estabelece como condição fundante para uma proposta de educação integral, a qual visa à socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano e seu desenvolvimento multilateral.

Contudo, apesar do curso ter possibilitado o acesso a uma formação na qual o planejamento escolar que se propõe a romper com o modelo cartesiano de se pensar e planejar a escola esbarrou-se na fragilidade da formação inicial dos cursistas, fundamentada em uma sobreposição do conhecimento tácito, para o qual:

O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser meramente um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente dos campos da ciência, da arte ou da filosofia, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2008, p. 4).

Para tanto, constatou-se a necessidade de uma apropriação teórico-metodológica sólida por parte dos profissionais da escola, no que diz respeito ao planejamento em conjunto, a integração curricular e a socialização dos conhecimentos clássicos enquanto função da escola, a qual permita o desenvolvimento multilateral dos educandos.

5 CONCLUSÃO

Para que a escola possa realmente ter condições de cumprir com sua função, socializar os conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano se torna imperativo um planejamento escolar da educação integral para além do atual. No qual permita: a formação do time pedagógico e a definição de uma pedagogia; a realidade sociocultural e a definição do papel da escola; a definição de conhecimentos, saberes, valores e habilidades em face da realidade sociocultural e do papel da escola; o papel estratégico da coordenação pedagógica x autonomia da escola; a integração curricular equipes/conhecimento e as equipes/modalidades e o planejamento das prioridades para acompanhamento e avaliação.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 22/05/2012.

LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, Ilma Passos. **Repensando a Didática**. 5º edição- Campinas- SP, Papirus, 1991.

DUARTE, N. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_superao_esfacelamento_curriculo.pdf. Acesso em: 30 jun. 2014.

MACIEL, Antônio Carlos. Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, Antônio Carlos; WEIGEL, Valéria A. C. de; CIOFFI, Lara Cristina; BRAGA, Rute Moreira; FERRAZZO, Gedeli (Org.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Vol. 01. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.

MENEZES, Maria Aparecida. **Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores**. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). Formação de professores e escola contemporânea. São Paulo: Editora Senac, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10º. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político Pedagógico na escola: Uma construção possível**. São Paulo, 1995.

UMA NOVA BIBLIOTECA ESCOLAR: O USO DE *E-BOOKS* PARA INCENTIVAR A LEITURA

Sirlaine Galhardo Gomes Costa
Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze

1 INTRODUÇÃO

Todo o processo pedagógico exige meios que contribuem na formação do cidadão. No ambiente escolar não pode ser diferente. O aluno anseia por condições melhores de disponibilização da informação, sendo esta a peça principal que contribuirá para um bom rendimento educacional. Este local, intitulado biblioteca, considerado um espaço de possibilidades, deve ser renovado continuamente, e seu freqüentador não deve se deparar apenas com “estoque de livros”.

Partindo deste princípio, podemos afirmar que a existência de uma biblioteca escolar criará as condições básicas para que o indivíduo constitua o ponto de partida para alcançar o conhecimento acumulado ao longo da história e disponibilizado sob a forma do texto escrito. Nesse sentido, MILANESI (1983, p. 48) afirma que a biblioteca pode ser caracterizada como núcleo de informação disponibilizada, considerada um espaço democrático, conquistado e construído através dos usuários que nela frequentam, deixando um pouco de si e levando um pouco consigo. É nela que alunos e professores interagem e enfrentam os desafios do presente e possibilidades do futuro. Enfatizamos, portanto, que são nestes espaços que o aluno/usuário irá desfrutar de possibilidades de integração e ampliação do conhecimento, sendo ideal para o desenvolvimento do hábito da leitura, pois o material estará disponível, pronto para uso. De acordo com a pesquisa Retratos da leitura, edição 2012, uma biblioteca na escola contribui para a formação literária, melhora a escrita, o vocabulário e é fundamental para a formação do cidadão.

Com o objetivo de ampliar o número de bibliotecas escolares no Brasil, foi sancionada em 24 de maio de 2010, a Lei nº 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Assim, tamanha é sua importância, fica claro que as prefeituras e o estado não deverão medir esforços para implantação e manutenção da mesma:

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada **num prazo máximo de dez anos**, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nºs 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

É sabido que o Governo Federal, através do Ministério da Educação - MEC, com o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) doa para as escolas cadastradas no Censo Escolar, obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos, além de periódicos, todos em formato impresso.

Atualmente, novas maneiras de ler foram inseridas no convívio da população e principalmente no ambiente escolar. Porém, segundo FONSECA (2007, p. 15): “o livro não deixa de ser livro quando muda de formato”. Isso significa que, independente do formato, a parte mais importante do livro é o conteúdo. Mas como oferecer as diversas maneiras de acesso à leitura para cidadãos que não possuem tal hábito, ou ainda não teve a possibilidade de ler o material impresso nas bibliotecas espalhadas pelo sistema educacional brasileiro?

2 METODOLOGIA

Posteriormente ao levantamento de escolas estaduais que possuem biblioteca, independente da atualização de seu acervo, será realizada uma apresentação aos alunos de como é o e-book, sendo escolhida uma escola por zona de Porto Velho. A intenção deste projeto ser numa biblioteca é a apresentação aos alunos das várias maneiras de utilização deste espaço. Os e-books estão disponíveis no site <http://www.dominiopublico.gov.br/> e podem ser acessado gratuitamente. Este livro em formato digital poderá ser inserido no plano de aula, possibilitando a prática pedagógica que contribuirá significativamente no cotidiano do educando e do professor, que terá o papel principal como mediador da leitura.

É sabido que o período escolar é significativamente importante na formação de um leitor crítico, fazendo a diferença na vida de um acadêmico. Com a oferta de e-books e a interação deste leitor desde o período escolar facilitará o acesso quando este estiver no ensino superior.

3 RESULTADOS ESPERADOS/DISCUSSÃO

Este projeto é parte integrante do Projeto de Extensão da Biblioteca Central e o Mestrado Acadêmico em Letras junto a PROCEA, onde o objetivo principal é que as novas formas de acesso a leitura contribua significativamente para a formação de um leitor crítico, fazendo a diferença no ensino superior.

A biblioteca universitária pública, no caso específico, a Biblioteca Central “Prof. Roberto Duarte Pires” da Universidade Federal de Rondônia, deve apresentar projetos de inserção do aluno desde suas primeiras séries escolares, pois a parceria com a biblioteca escolar e o futuro leitor amplia a capacidade de melhor aproveitamento na vida acadêmica.

4 CONCLUSÃO

Com a presença dos e-books na nova geração de leitores, é preciso estimular o aluno para que ele tenha interesse em buscar na leitura crítica um aliado para sua contínua formação. A biblioteca escolar e o núcleo pedagógico escolar devem ser desafiados para que o trabalho de formação do leitor possibilite um crescimento para todos os inseridos. A leitura e suas novas facetas geram um desafio diário não apenas para os professores, bibliotecários e atuantes nesta área. Cabe a estes buscarem maneiras, que sejam tecnológicas, para apresentar o livro como “companheiro” por toda uma vida.

Diante do avanço tecnológico, se faz necessário descrever o potencial de uma biblioteca escolar, a qual, através do seu espaço físico, pode favorecer a inter-relação com o indivíduo ao proporcionar o acesso à informação, que por sua vez, possibilita um vasto caminho de oportunidades de crescimento ao cidadão.

REFERÊNCIAS

ESTABEL, L. B. **Biblioteca: conhecimentos e práticas**. Porto Alegre: Penso, 2014.

FONSECA, E. N. da. **Introdução à Biblioteconomia**. São Paulo: Pioneira, 1992.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense. 1983.

SANTOS, M. V. M. DOS. A leitura como prática cotidiana e motivacional: da infância ao crescimento intelectual e discernimento crítico. In: **Revista ABC**. V. 11. N° 1, 2006. <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/462>SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2010.

SILVA, R. A. da. **E-books em bibliotecas: novos desafios para os bibliotecários**. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documento e Ciência da Informação – Florianópolis, SC, Brasil. 2013.

O USO DE BASES DE PESQUISA EM BIBLIOTECA: O CASO DOS ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA DA UNIR

Jessica Maia Amadio

Edson Rodrigues Cavalcante

1 INTRODUÇÃO

A decisão de realizar este estudo ocorreu a partir da constatação da existência de bases online para pesquisa, disponibilizadas pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Rondônia (SIBI-UNIR)¹⁸. Considerando-se que - uma das principais linhas contidas no planejamento curricular do curso de Biblioteconomia busca reforçar o papel dos futuros bibliotecários como mediadores entre os usuários e a busca da informação - surgiu o questionamento de como seria o uso dessas bases de pesquisa pelos alunos do curso de Biblioteconomia.

Previamente, importante salientar que, o conceito de pesquisa na área de Biblioteconomia, está estritamente relacionado como fonte de informação. Para Cunha (1989), uma biblioteca é composta por fontes de informação, esse conceito não difere muito de Arruda (2002, P. 56) que tipifica as fontes de informação como qualquer tipo de suporte ou meio que possuem informações a serem disseminadas. Para Blattmann e Rodrigues (2011), as fontes de informação são divididas em três categorias: as fontes primárias, que exprimem a interferência direta do autor; as fontes secundárias, que facilitam o uso do conhecimento das fontes primárias; e as fontes terciárias possibilitam que as fontes primárias e secundárias sejam encontradas. No caso específico, as bases de dados online são fontes secundárias.

1.1 Objetivos

Analisar a utilização das bases de dados online pelo corpo discente do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Rondônia tornou-se o objetivo principal do trabalho, assim como alguns objetivos específicos, que buscariam identificar quais seriam essas bases de dados disponibilizadas pela biblioteca e também o nível de conhecimento dos acadêmicos em Biblioteconomia em relação à utilização daquelas bases de dados.

2 METODOLOGIA

¹⁸ Disponível em: <http://www.bibliotecacentral.unir.br/>.

O trabalho enveredou pela modalidade Exploratória Estudo de Caso, em que foram abordados os conceitos, formas de coleta de dados, aplicabilidade, método para utilização, pontos fortes e pontos fracos. Após a revisão bibliográfica, procurou-se quantificar e qualificar o número de bases de dados existentes na biblioteca, uma vez que não se tinha conhecimento de sua abrangência: identificação (quantos e quais tipos de bases existem na UNIR); áreas de conhecimento; tipos de acesso; restrições de acesso; linguagens disponíveis; relevância, pertinência e atualidade proposta para o curso de Biblioteconomia. Para os acadêmicos, foi elaborado um questionário - com perguntas abertas, fechadas ou ambas – aplicado no período de 05 a 23 de março de 2015, com remessa feita pelo link do Google Docs, remetida por e-mail.

A tabulação das informações quantitativas foi realizada pelo software de planilha eletrônica Excel, que é um software que permite criar tabelas e calcular e analisar dados. Para Furasté (2013, p. 124) trata-se de um aplicativo muito bom para cálculo automático de valores numéricos totais, impressão de tabelas em layouts organizados e criação de gráficos. Para a análise qualitativa, as respostas dos sujeitos entrevistados foram comparadas entre si, no sentido de verificar se elas mantiveram juntas ou se distanciaram do conteúdo abordado. Na busca com maior exatidão, foram utilizados dois aplicativos disponíveis na Internet, o *WordCounter* e *Wordle*, que contabilizaram a incidência ou repetição de termos semânticos contidos nas respostas dos questionários. O aplicativo *WordCounter* é uma ferramenta que realiza a contagem de palavras no texto e contabiliza o número de vezes que ela se repete. Posteriormente, é criado um índice geral, por ordem de repetição dos termos mais repetidos da análise. O *Wordle*, além de possuir também essa recursividade do *WordCounter*, permite apresentá-la visualmente no formato de nuvem (ou nuvem de tags), em que as palavras com maior relevância possuem maior destaque e são apresentadas de forma hierarquizadas por tamanho da fonte.

3 RESULTADOS

Mediante a análise realizada na página da biblioteca, foram identificadas seis bases de dados online de acesso livre disponíveis para a realização de pesquisa: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Digital Nacional Brasil (BDNB), Domínio Público, Periódicos UNIR, SCIELO e Portal CAPES, totalizando seis bases de dados.

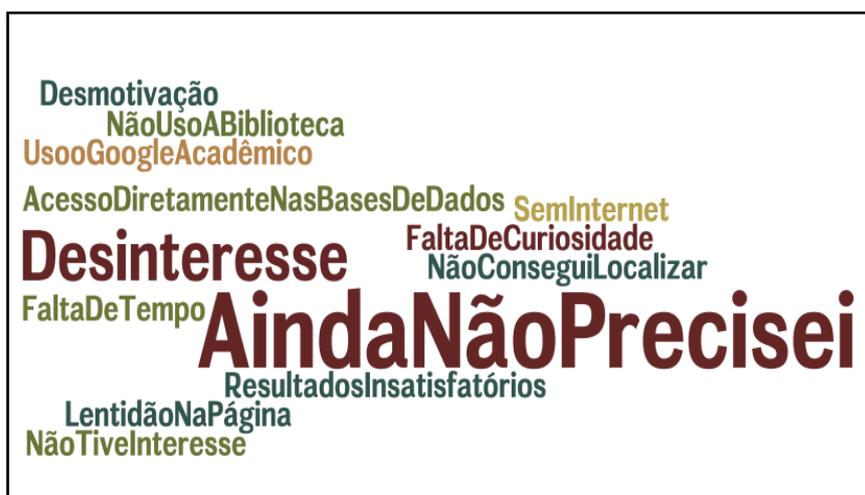
No total foram localizadas 7.938 (sete mil novecentos e trinta e oito) periódicos online de acesso livre, sendo que 819 (oitocentos e dezenove) para a área de Ciências Sociais Aplicadas (CSA). Na subárea Ciência da Informação, localizada na grande área CSA, foram

encontrados 107 (cento e sete) publicações para o curso de Biblioteconomia: 98 (noventa e oito) no Portal CAPES e nove no SCIELO.

O Questionário de Alunos continha 12 (doze) questões no total, sendo que 66% dos alunos matriculados responderam. Do total que responderam, 69% tinham conhecimento das fontes de informação disponibilizadas pelo site da Biblioteca. Também foi constatado que 97% realizavam pesquisa pela Internet, sendo que 65% realizavam acessos mais de quatro vezes por semana. Apesar da maioria saber que existiam as bases de pesquisa na biblioteca, apenas 39% já tinham acessado, havendo uma preferência quase igual pelo Portal CAPES (38%) e SCIELO (39%).

A Figura 1¹⁹ informa os motivos da não utilização das bases de dados para pesquisa.

Figura 1 - Nuvem de *tags* sobre motivos para não utilização da página da biblioteca.



Fonte: AMADIO; CAVALCANTE (2015).

Na pesquisa, perguntados se os professores indicavam as bases de dados da biblioteca para pesquisa, 72% responderam que SIM. A Revista Ciência da Informação (descontinuada desde 2012 e com conceito QUALIS B1) foi a mais indicada com 18% da frequência calculada pelo *WordCounter*. Apesar dos dados demonstrarem um certo distanciamento da prática de pesquisa com a formação acadêmica em Biblioteconomia, 82% das respostas reconheciam a sua importância para a formação do futuro bibliotecário.

4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O trabalho procurou mensurar a utilização das bases de dados online disponibilizadas pela biblioteca da UNIR, no entanto ficou implícito que existe um distanciamento da forma que

¹⁹ Nuvem de *tags* gerada pelo *Wordle*.

os entrevistados reconhecem a importância das mesmas como fonte de informação para pesquisa diferentemente da prática e da vivência acadêmica. Cabe ressaltar que, na formação em Biblioteconomia, algumas disciplinas direcionam os alunos para essa aprendizagem (História do Livro, Fontes de Informação I e II, Automação em Unidade de Informação, Planejamento em Biblioteca, dentre outras), haja vista constituir uma prática didático-pedagógica consolidada em todas os cursos de Biblioteconomia no Brasil. As fontes especializadas de informação são um complemento aos acervos das bibliotecas, em termos de alcance representam uma dimensão infinitamente maior, considerando-se as bases disponíveis em nuvem e o poder refinado dos buscadores de informação.

Uma última análise, como parte de uma reflexão maior, visa entender ainda a cultura do papel impresso e da cópia xerográfica, já que ainda constitui uma prática comum e utilizada como recurso por professores em todas as áreas. Apesar de não ter sido o escopo da pesquisa, na observação foi constatado que disponibilização desses conteúdos constitui uma cultura pedagógica onipresente, mesmo na Biblioteconomia, o que não contribui muito para a mudança de perspectiva na forma com que os alunos elaboram os seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Susana Margaret de. **Glossário de biblioteconomia e ciências afins**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

BLATTMANN, Úrsula; RODRIGUES, Charles. Uso das fontes de informação para a geração de conhecimento organizacional. **Revista Perspectiva & Gestão do Conhecimento**. João Pessoa, v.1, n. 2, p. 1-16, mai./ago., 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/9999>. > Acesso em: 21 out. 2015.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Base de dados e bibliotecas brasileiras**. Brasília ABDF, 1984.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas de trabalho científico: explicitação das normas da ABNT**. 16. ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2013.

MEMÓRIAS VIVAS DE AVALIAÇÃO

Marcele Noboa dos Santos

Ana Maria de Lima Souza

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discutir, através de um estudo teórico e minhas reflexões, sobre as avaliações que passei durante a trajetória escolar. Portanto, pude perceber como a disciplina de avaliação educacional é fundamental para o estudante de pedagogia refletir sobre as suas experiências de avaliação. O processo de avaliação é de fundamental importância na escola, pois possibilita o aluno reconhecer seus erros e acertos. Para que isso ocorra o professor deverá estar preparado para que a sua prática pedagógica não desestime ou cause traumas aos alunos, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, pois foi a partir da minha experiência que pude perceber onde a prática pedagógica poderá criar uma relação de confiança entre o professor e aluno.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho foi feita uma reflexão acerca das minhas avaliações durante toda a trajetória escolar e acadêmica. O procedimento metodológico utilizado foi a abordagem qualitativa, através de pesquisas bibliográficas fundamentada em LUCKESI 2010, HAYDT 2000 e HOFFMANN (2001). A partir destas reflexões foram relatados momentos que são de relevância para o desenvolvimento deste trabalho, pois as experiências aqui relatadas proporcionou-me a desenvolver um pensamento crítico sobre as diferentes formas de avaliação no âmbito escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Elaborar este trabalho no qual fala da minha trajetória escolar, tendo como foco a avaliação, foi de fundamental importância para a minha formação acadêmica, proporcionando-me lembrar de como foi o meu trajeto até a universidade.

Tenho poucas lembranças da pré-escola, lembro-me vagamente da sala de aula, de cor azul, cadeiras e mesas baixas e o cheiro do perfume da minha professora. Infelizmente não recordo do rosto da professora, mas quando sinto esta fragrância logo me remete àquele ambiente, que por algum motivo me fazia bem. Somente ao ingressar na universidade entendi

o porque do nome Piagetiano, uma dúvida que me acompanhou durante anos, ao conhecer o teórico me encantei pelos seus estudos.

Quando iniciei com uma nova professora na terceira série a chamei de tia como de costume, então ela se virou para mim e disse: “eu não sou tia, sou sua professora, eu não sou irmã do seu pai nem da sua mãe”. A partir daquele momento eu sentia receio de chamá-la até pra tirar alguma dúvida, preferia perguntar do colega ao lado a chamar a professora. Ela criou uma barreira na relação entre professor e aluno naquele exato momento, pois eu sentia receio pela forma ríspida, como ela me deu aquela notícia.

Ao ver uma obra de Paulo Freire (1993), com o nome de “Professora sim, tia não” li resumidamente para entender o motivo pelo qual a professora não gostaria ser chamada de tia, o ano publicado corresponde à época em que vivenciei essa situação. Infelizmente a professora não soube expressar o motivo pelo qual ela não gostaria de ser chamada de tia de forma educada, jamais esqueci a fala dela.

Luckesi (1996, p. 67) diz que avaliar é um ato amoroso. “Nos professores, temos de acolher os acertos e erros do aluno para ajudá-lo a progredir”. Só assim, a aprendizagem dos alunos deixará de ser apenas um número – vermelho ou azul – num quadrinho do diário. Na 4ª série foi diferente tive uma professora que marcou, pois ela soube receber os alunos de forma receptiva e acolhedora, ela era paciente, calma e de voz suave. Ao corrigir as atividades de português ela não riscava o caderno com a caneta vermelha, fazendo vários “x” ela fazia o aluno corrigir o próprio erro, com esse método tive a oportunidade de saber onde errei e a oportunidade de corrigi-las com o auxílio da professora.

A prova oral de matemática era sempre um tormento, pois a professora nos chamava na sua mesa e os outros alunos ficavam em silêncio observando, ficava nervosa e apreensiva, decorava a tabuada, principalmente a de multiplicação. Respondia de forma lenta e com as mãos pra trás eu contava nos dedos a resposta. Não era agradável ser o centro das atenções naquele momento, assim que acabava a prova era um alívio. A professora pacientemente esperava a resposta, ela sabia que cada um tem o seu tempo, seu ritmo e respeitava o nosso momento. De acordo com Hoffmann:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. (HOFFMANN, 2001 p. 47)

Portanto, o professor que conhece seus alunos sabe que cada um tem seu ritmo de aprendizagem, respeitando-o criando uma relação de confiança, portanto o aluno passa a se

sentir respeitado e compreendido, para assim desenvolver melhor o que lhe estar sendo proposto.

Na 5ª série o professor transformou a matemática em uma disciplina prazerosa, pois ele transformava o que era complexo em algo simples. Ensinava de uma forma que eu compreendia, ensinava quantas vezes fosse necessário, ele detectava a dúvida no olhar dos alunos. Por mais que ninguém dissesse que estava com dúvida ele já sabia que havia várias dúvidas, o silêncio o assustava, ele mesmo já dizia: “quando há muito silêncio, há muitas dúvidas”. De acordo com Hoffmann, o questionamento é essencial, se a o silêncio incomodar o professor, ele deve provocar os alunos no sentido de saber se alcançou seu objetivo.

Avaliar é essencialmente questionar. É observar e promover experiências educativas que signifiquem provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento do aluno. [...] Enquanto na avaliação classificatória elas ocupam o lugar de verificar, comprovar o alcance de um objetivo ao final de um estudo, de um determinado tempo – o professor ensina e depois pergunta – na visão mediadora, elas assumem o caráter permanente de mobilização, de provocação. Professores e alunos questionam-se, buscam informações pertinentes, constroem conceitos, resolvem problemas. (HOFFMANN, 2001, p.73)

Química foi a disciplina que mais marcou no 2º ano do ensino médio, aprendi a gostar da disciplina pela maneira como o professor ensinava, sempre interagindo com os alunos, perguntando se havíamos entendido, havia diálogo, e uma relação assim só podia fluir em bons resultados. O professor partia de onde nós sabíamos para dar continuidade ao assunto, não deixava o aluno sair com dúvidas de sua aula. O professor, antes de aplicar o conteúdo, deve analisar se seus alunos dominam, ou não, os pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens, se apresentarem habilidades e os conhecimentos prévios necessários, poderão prosseguir para a próxima etapa e isso,

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino – aprendizagem (HAYDT, 2000, p.20).

Após 10 anos fora da sala de aula, ingressar na universidade reapareceu todas as tensões pré-provas: ansiedades, nervosismo, insegurança e expectativa. A dificuldade em interpretar textos fez-me sentir insegura. No início do curso não pude estar presente para realizar uma prova e conseqüentemente estava na repositiva. Ao saber que estava na repositiva foi desesperador, dediquei-me bastante para compreender os textos e a explicação da professora, ela parecia sentir o meu desespero. E durante esse processo construí uma relação de confiança

com a professora. Ao passar por essa experiência tive a oportunidade de evoluir, já venci meus medos, ansiedades e expectativas.

Preparamo-nos para chegar à universidade desde o ensino fundamental, e o professor que ajuda o aluno a vencer seus medos e a superar seus erros, estará o preparando para o futuro e não o oprimindo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar um aluno é muito mais que atribuir notas, pude perceber que no decorrer da minha trajetória escolar, fui avaliada por alguns professores somente com notas de avaliação e por outros professores por meio da avaliação somativa e diagnóstica. Através destas reflexões, tive a oportunidade de compreender como ocorre o processo avaliativo e entender que devemos buscar em nossa prática educativa diferentes formas de avaliar, compreendendo a avaliação como instrumento auxiliar no processo ensino e aprendizagem.

A avaliação não pode ser utilizada apenas nos momentos de aplicação de provas, mas precisa estar presente durante todo o processo, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos e intervir quando for necessário. Sobre a função da avaliação, LUCKESI (2010) afirma que, a verdadeira função da avaliação seria auxiliar a construção de uma aprendizagem satisfatória. Portanto, a avaliação faz parte de todo processo de ensino/aprendizagem e não apenas da etapa final. Quando o professor avalia durante o processo, tem a chance de verificar se o método utilizado está atingindo as expectativas, caso contrário, o professor terá tempo em rever os seus métodos e adequá-los de modo que consiga atingir os objetivos do processo.

REFERÊNCIAS

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

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

Vanúbia Sampaio dos Santos

Ednéia Maria Azevedo Machado

Adriana Lucia de Oliveira Rodrigues

1 INTRODUÇÃO

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. 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.

O projeto será desenvolvido no período de janeiro de 2016 a dezembro de 2019. Os objetivos específicos, são: levantar as 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 evidências 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 Educação Infantil no contexto escolar Amazônico: O que revelam as concepções e práticas pedagógicas de docentes indígenas e não indígenas? 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 parceria 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 evidências 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 evidências 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.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de . **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

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 PDF in <http://www.mj.gov.br/sedh/dca/eca.html>. Acesso em: 01 de setembro de 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.

_____. 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, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.

MATEMÁTICA: O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Natasha Souza Matos
Juracy Machado Pacífico

INTRODUÇÃO

Através dos estudos realizados como bolsista do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) sobre a infância e a importância dos espaços físicos, refletimos que uma infraestrutura bem planejada e equipada com diversas possibilidades de enriquecimento não é o suficiente para o desenvolvimento pleno e integral das crianças pequenas, mas que deve estar acompanhada de uma prática pedagógica eficaz que leve em conta esse ser capaz e de direitos, que utilize do meio educacional com intencionalidade e possibilite assim o potencial máximo de desenvolvimento das capacidades que envolvem os aspectos psíquico, social, político, cultural e cognitivo.

Assim, propõe-se neste texto um diálogo entre os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a partir do texto de Priscila Monteiro “As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas” (2010), tendo como objetivo explicar o papel do trabalho pedagógico em despertar o gosto pela matemática e trabalhar de forma lúdica, vivenciando na prática da vida cotidiana da escola as experiências que fazem parte da vida da criança.

METODOLOGIA

Este estudo se fundamenta em análises bibliográficas e documentais, sendo que a primeira, realizada com texto de Priscila Monteiro (2010) e outros autores sobre o conhecimento matemático e suas relações e, a segunda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pensar a matemática na Educação Infantil (EI) é instigante e desafiador. A matemática está em todo lugar e conforme Monteiro (2010, p. 1) “Cabe às Instituições de Educação Infantil articular essas experiências extra-escolares com os conhecimentos matemáticos socialmente construídos”, portanto, é um equívoco pensar que as crianças pequenas chegam as escolas sem conhecimentos prévios. No art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil, na concepção de currículo, temos a valorização das experiências e saberes que as crianças trazem antes mesmo de serem escolarizadas. As DCNEI definem o currículo como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2009, p. 1).

Neste sentido, as DCNEI fortalecem o reconhecimento da importância do papel do educador vinculando-o com a imprescindibilidade de arquitetar e organizar ações educativas com qualidade na atuação com as crianças de 0 a 5 anos. Os professores tem um grande desafio, o de dar voz às crianças, e devem assim, construir propostas pedagógicas que levem em consideração a forma delas verem o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA, 2010).

“Assim, entendemos que pensar e organizar um currículo para a Educação Infantil [...] é uma questão de garantir o direito dessas crianças terem acesso a experiências de conhecimento que provoque seu desenvolvimento” (DIAZ; AMORIM, 2013, p. 2778.).

Monteiro (2010, p. 1) descreve algumas ideias e práticas presentes na Educação Infantil, propondo uma reformulação e reflexão em relação ao Ensino da Matemática na EI. Uma das práticas mais corriqueiras se resume numa forma mecanicista de ensinar

[...] primeiro o 1, depois o 2 e assim sucessivamente enfatizando o seu traçado, o treino e a percepção, por meio de propostas como: passar o lápis sobre os algarismos pontilhados, colar bolinhas de papel crepom ou colorir os algarismos, anotar ou ligar o número à quantidade de objetos correspondente (por exemplo, ligar o 2 ao desenho de duas bolas). Esse tipo de prática se apóia na idéia que as crianças aprendem por repetição, memorização e associação e deixa de lado os conhecimentos construídos pelas crianças no seu convívio social”.

A prática tradicional no ensino da matemática tem como uma de suas principais premissas ser uma atividade de cunho intelectual e não prático. Então, o que significa ensinar matemática na Educação Infantil?

O centro da atividade matemática na EI envolve, principalmente, a introdução das crianças num modo particular de produção de conhecimento, portanto, é imprescindível que os professores tenham o compromisso de instigá-las as indagações, à busca por soluções, necessidade de experimentar, “[...] errar, analisar, corrigir ou ajustar suas buscas, comunicar seus procedimentos e resultados, defender seu ponto de vista e considerar a produção dos outros, estabelecer acordos e comprovar (MONTEIRO, 2010, p. 3)”.

As condições necessárias para que as crianças produzam os conhecimentos matemáticos com sentido incluem a necessidade de compreender o ponto de vista da criança e ao mesmo tempo com um objetivo didático, no que corrobora Monteiro (2010, p. 3), uma finalidade didática “[...] envolve o sentido atribuído pela criança à atividade, requer que ela considere

necessário atingir algo e saiba em que consiste essa meta para se introduzir no jogo proposto pela atividade. A segunda refere-se às aprendizagens que se espera que alcancem”.

O trabalho matemático na Educação Infantil tem como condição necessária que o professor não responda aos problemas propostos, mas sim que fique a cargo das crianças essa tarefa. O professor, nesse caso, fará o papel de intermediador, abrindo um espaço de exploração e busca. Ao se trabalhar o conhecimento matemático na resolução de problemas, as crianças podem desenvolver as seguintes capacidades: generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipótese, deduzir, refletir, argumentar, entre outras.

Uma das possibilidades na organização das atividades matemáticas na EI é classificá-la em três blocos: Espaço e Forma (características dos objetos por meio da exploração; situações que envolvam a exploração de diferentes espaços; atividades de esconder; etc.); Número e Sistema de Numeração (trabalhar com números que fazem parte do cotidiano como preços, datas, medidas; e, também, com números fora do contexto; etc.) e Grandezas e Medidas (trabalhar com calendários para identificar a passagem do tempo/antecessor e sucessor de um número; trabalhar com horta possibilita a medição do terreno e o intervalo entre as covas das sementes, calcular o peso da colheita etc.).

Tem-se uma ampla diversidade de maneiras para se trabalhar a matemática na EI. Monteiro (2010) retoma o conceito de criança que se tem atualmente, e as diretrizes fixa tal conceito, e nos coloca como a criança sendo um sujeito de direitos em que ao mesmo tempo que faz parte do meio, atua sobre ele. A autora evoca que ao vivenciar o conhecimento matemático e oportunidades em que ele ocorra as crianças vão construindo seu conhecimento, este não surge do nada, faz parte da cultura e a Educação Infantil tem a responsabilidade de apresentar, ampliar e aprofundá-los em contextos em que as crianças atribuam sentido.

CONCLUSÃO

O ensino da matemática, principalmente na Educação Infantil, deve partir de atividades presentes nas experiências das crianças, para depois serem envolvidas em atividades mais avançadas na organização dos conceitos matemáticos. As crianças precisam por meio da experiência, ou seja, de ver, tocar e explorar o máximo os objetos para que depois possam pensá-los de maneira abstrata.

A aprendizagem não se dá espontaneamente, não é algo simples e, nem todas as crianças aprendem ao mesmo tempo. Um trabalho pedagógico que evidencie um sequenciamento nas

abordagens dos conteúdos e que havendo necessidade os retome, proporcionará o avanço de algumas crianças e até mesmo a construção do que não foi possível construir anteriormente.

Pelo pressuposto de que a matemática constitui-se em nossa sociedade como uma fonte de exclusão, é necessário que o professor seja um incentivador, que provoque, oportunize, partindo do que as crianças já sabem e elevando-as a patamares maiores em seus potenciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB 5/2009**. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de dezembro 2009.

DIAZ, Adelaide Alves; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **O Currículo e Educação Infantil**: práticas de cuidados e educação com crianças de 0 a 3 anos em Creches. Curitiba: Universidade Católica do Paraná, 2013.

MONTEIRO, Priscila. **As crianças e o conhecimento matemático**: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. Consulta pública: 2010.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6669-ascriancaseoconhecimentomatematico&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Consulta pública: 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>.

CONCEPÇÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS: UM CASO DO IFAM HUMAITÁ – AMAZONAS

Alline Penha Pinto

1 INTRODUÇÃO

O presente resumo descreve uma pesquisa em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, em cumprimento ao Acordo de Cooperação Técnico-Científica, firmado entre a UNIR, o IFRO e o IFAM. Seu objetivo geral consiste em estudar as concepções inerentes à interdisciplinaridade existente entre as disciplinas de formação geral e de formação técnica, do curso técnico-integrado em Administração do IFAM – Humaitá.

Considera-se nessa pesquisa, o contexto espacial da educação profissional oferecida pelos Institutos em todo o Brasil que é provido tanto por espaços convencionais constituídos de salas de aula e laboratórios integrados; quanto por unidades produtivas multivariadas, como laboratórios específicos de cada área de conhecimento e observatórios em forma geralmente de plataformas virtuais com capacidade tecnológica que possibilita a troca de experiências, contatos e projetos profissionais compartilhados.

Há todo um conjunto de aparatos e ferramentas tecnológicas avançadas, com prescrições interdisciplinares e transdisciplinares, planejadas a fim de consolidarem a convergência entre ações e retroações possíveis de promover o amadurecimento dessas linhas interativas de ensino. Assim como existe também, um discurso ministerial perpetuado, com definições e posicionamentos favoráveis ao processo de interdisciplinaridade necessário às conexões existentes na rede de formação profissional tecnológica.

A natureza sistêmica e multicurricular de cada campi dos Institutos Federais de Educação no Brasil, requer de seus cursos, uma arquitetura curricular composta tanto pela formação geral, quanto pela formação técnica; buscando agregar nas formações oferecidas, certa habilidade para lidar com as novas tecnologias e com as mudanças e diversidades culturais emergentes de nossa época.

Se de um lado existe preocupação por parte dos educadores, com a interdisciplinaridade que precisa ser trabalhada nos cursos de Ensino Médio os quais trabalham somente com as disciplinas de formação geral; deve haver de outro lado, muito mais preocupação, com a interdisciplinaridade que precisa ser trabalhada nos cursos que oferecem concomitantemente as formações geral e específica.

Nesse aspecto, este trabalho busca conhecer as estratégias trabalhadas mediante as práticas docentes, na consolidação e progressão dos princípios interdisciplinares necessários aos cursos de formação profissional com matriz curricular integrada.

2 METODOLOGIA

Neste tópico mostramos os procedimentos a serem adotados e os passos a serem aplicados no desenrolar do estudo. Trata-se de uma pesquisa eminentemente qualitativa. Através dela é possível compreender as estratégias de ensino que compõem as práticas docentes dos professores das disciplinas da base comum, tanto em sintonia com as disciplinas da formação geral na convergência para a formação do futuro profissional; quanto entre essas de formação geral e as disciplinas de formação técnica para ambas construírem o currículo planejado para aquela formação.

Para realizar a pesquisa, utilizaremos as premissas de Yin (2006) Assim sendo, aplicaremos um estudo de caso histórico-curricular com o qual conheceremos as estratégias de ensino interdisciplinar.

Para incumbência deste trabalho, o enfoque teórico se dará mediante a interdisciplinaridade inerente às disciplinas que constituem a matriz curricular dos cursos técnicos integrados.

A pesquisa será feita com o curso técnico – integrado ao Ensino Médio em Administração do IFAM campus Humaitá, obedecendo as seguintes fases:

Levantamento bibliográfico sobre educação, estratégias de ensino, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade e multidisciplinaridade;

Coleta da legislação educacional atualizada, referente ao ensino interdisciplinar e ao ensino profissional integrado;

Resgate histórico da documentação do curso técnico integrado em Administração do IFAM.

Levantamento mediante entrevista, das concepções de todos os professores das disciplinas da base comum do campus Humaitá: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Língua Inglesa, Filosofia, Sociologia, Química, Biologia, Artes, Educação Física e Física.

Aplicação do questionário junto aos Pedagogos e Coordenadores do curso.

Sistematização dos dados coletados, análise e conclusões.

3 RESULTADOS

Graças à nossa capacidade de aprender que é surpreendente e ilimitada, é possível construirmos interações entre o que ensina com o que se aprende e com o objeto de nossa aprendizagem. Este estudo está em andamento, mas a pesquisa bibliográfica já nos possibilitou o levantamento dos primeiros dados referentes às competências dos indivíduos com as suas respectivas capacidades. Essas capacidades lhes proporcionam uma aprendizagem evolutiva, a qual contribui com as adaptações necessárias e apropriadas para fazerem as combinações entre as tendências existentes em nossa carga cognitiva que estão armazenadas e as que precisamos assimilar ou aprender.

Dessa forma, os dados bibliográficos nos mostram que as competências são formadas por três importantes capacidades: as intelectuais, as práticas e as sociais. As capacidades intelectuais são as mesmas cognitivas do ser humano. São aquelas que nos possibilitam trabalhar com conceitos, sons, imagens, símbolos e outros componentes abstratos. Essa capacidade nos possibilita construir hipóteses, formular problemas, classificar, relacionar, estabelecer comparações entre determinados elementos, entender o raciocínio indutivo e dedutivo.

As capacidades práticas por sua vez norteiam-se por um saber-fazer. Corresponde a um saber intelectual que se manifesta no nível pragmático, aplicando-se às habilidades tecnológicas e comunicativas. Pelas capacidades intelectuais somos capazes de construir diversas formas de discurso (técnico, literário, filosófico, científico), bem como processar informações com obtenção de dados, aplicar tecnologias adequadas para resolver problemas.

E finalmente as capacidades sociais nos impulsionam à imersão social, fazendo-nos adequarmos aos grupos onde nos adaptamos melhor, onde nos identificamos e produzimos mais. Pelas capacidades sociais somos capazes de trabalhar em equipe e participar na construção de ações coletivas.

É importante que essas capacidades sejam abordadas neste estudo porque são espécies de ferramentas cognitivas, práticas e sociais das quais o estudante precisa para entender as várias dimensões e níveis tanto do ensino da base comum quanto do ensino técnico profissionalizante.

Durante a trajetória da pesquisa, estamos identificando fatores que possibilitam a interação entre as várias disciplinas, bem como a descrição das práticas docentes e suas convergências ou divergências com os princípios da interdisciplinaridade entre as disciplinas de formação geral e de formação técnica. Espera-se ainda a construção de uma proposta

pedagógica possível de promover a melhoria das práticas docentes interativas e interdisciplinares nos cursos de ensino médio - técnico integrado.

4 DISCUSSÃO

Para a consolidação curricular dos cursos oferecidos pela rede de formação profissional dos institutos, foi engendrado um modelo institucional pluricurricular - multicampi, capaz de agregar a educação básica profissional e superior com os cursos em diferentes modalidades e níveis. No entanto, que estratégias são aplicadas para assegurar a interdisciplinaridade necessária à consolidação dos perfis bem formados? Há princípios interdisciplinares definidos para nortear as práticas docentes nos cursos técnico-integrados? As práticas docentes das disciplinas de formação geral são as mesmas trabalhadas nas disciplinas de formação técnica? Que estratégias de ensino seriam ideais para agregar inter e transdisciplinarmente as disciplinas de formação geral com as disciplinas de formação técnica? Que proposta pedagógica curricular é possível construir com as práticas docentes dosadas?.

5 CONCLUSÃO

Através das disciplinas que fundamentam as “Práticas pedagógicas e inovações curriculares e tecnológicas” da Educação Escolar, tem sido possível chegarmos a um conhecimento mais profundo sobre os princípios interdisciplinares apropriados à aplicação das matrizes curriculares de cursos técnicos integrados; bem como a possibilidade de construção de proposições progressivas de melhoria das ações didático-pedagógicas trabalhadas nos cursos técnico-integrados do IFAM-Humaitá.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

GHEDIN, Evandro. **Currículo Avaliação e Gestão por Projetos no Ensino Médio**.: Ed. Travessia. Seduc Manaus, 2007

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

MEC, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação de Nível Tecnológico**. Brasil, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos.** 3 ed. Porto Alegre: KJJJJBookman, 2006. 212 p.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ROLIM DE MOURA – RONDÔNIA NO CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES NAS DÉCADAS DE 1970-1980.

Maria Aparecida da Silva

1 INTODUÇÃO

O artigo exposto contextualiza as práticas pedagógicas na educação em Rolim de Moura – Rondônia, no processo migratório nas décadas de 1970-1980, e tem como objetivo apresentar o resultado em grande parte da ação das mulheres guerreiras, que encararam os desafios de ensinar as dos pioneiros que aqui chegaram, enfrentando obstáculos postos, tanto no que se refere à estrutura física e material quanto às limitações de sua própria formação escolar. A adaptação ao meio foi primordial para que houvesse a superação das dificuldades e o reconhecimento do outro, bem como o respeito às diversas culturas experimentadas no contexto investigado, onde seria preciso acolher segundo Oliveira (2011, p. 117), os diferentes conhecimentos trazidos por estudantes, filhos de migrantes do Sul, do Sudeste, do Centro-Oeste, do Norte e do Nordeste brasileiro e que tinham na bagagem cultural a apreensão dos seus sentidos respectivamente ligados as regiões de origem. Isso, sem contar que aprender a trabalhar em meio a tantas turbulências, distância da formação e da infraestrutura foi a opção de todas as pessoas que assumiram o papel de ensinar. Era necessário elaborar materiais de acordo com que a natureza oferecia. Então, as cascas e sementes de árvores, como o mogno e cerejeira; terra e serragem de diversas tonalidades, por exemplo, eram utilizados na produção de giz de cera, resultante da tinta extraída era misturada a parafina, sendo esta mistura depositada em mangueiras doadas pelos médicos que já tinham se instalado na região. As agências bancárias repassavam para estas professoras, bobinas de papel usadas em calculadoras e, deste papel, surgiam cadernos, papel sulfite, e outros materiais entregues às crianças, para que pudessem ter onde copiar os conteúdos trabalhados pelas professoras e produzir seus desenhos. Conforme referência de Moreira & Candau (2003, p. 2) a falta de dinheiro, investimentos, formação deficitária dos educadores de certa forma conduz as preocupações para com a cultura e a pluralidade cultural local, pois as dificuldades não paravam somente na falta de materiais. O treinamento, para estas professoras, bem como o pagamento de seus salários era feito em Porto Velho. Com o passar de alguns anos, Cacoal centralizou as duas atividades, facilitando a vida destas mulheres que andavam a pé, a cavalo, de bicicleta, entre outros meios de transportes, em busca de formação no magistério e por meio da qual pudessem aprimorar a prática pedagógica junto à comunidade escolar. A todas elas, temos uma dívida muito grande de gratidão. É

possível estabelecer um paralelo do papel da mulher nas atividades educacionais desenvolvidas aqui em Rolim de Moura com a afirmação de Heleieth Saffioti (2013, p. 325), quando ela se refere à vocação profissional das mulheres, pois a sociedade decidiu em que setor das atividades econômicas seria aproveitado a força de trabalho feminina, ou seja, principalmente na educação, haja vista a concepção de que a mulher tinha e continua tendo um trato melhor com as crianças, reproduzindo na sala de aula o papel de mãe. A pesquisa teve por base o contexto da Metodologia da História Oral de Vida (MEIHY, 2011, p. 82), cujos dados foram debatidos a partir dos dados bibliográficos que permitiram contextualizar que as atividades desenvolvidas no campo pedagógico devem estar vinculadas a realizada cultural, social e econômica em que os sujeitos, educadores, estudantes e comunidade estão inseridos. Certamente as questões abordadas neste trabalho estão em fase de continuidade dos estudos, já que não foi possível aprofundar a pesquisa bibliográfica em todos os assuntos que surgiram no decorrer da investigação. A prática da pesquisa abriu um leque de estudo em diversas áreas: educação, a mulher migrante e a diversidade cultural, tendo em vista que as informações abordadas pelos colaboradores necessitam de estudos mais específicos.

REFERÊNCIAS

MEIHY, José C. S. B. & RIBEIRO, Suzana L. S. **Guia Prático de História Oral**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOREIRA, Antônio F. B. & CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/ Ago 2003, nº 23.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Culturalidade e Interculturalidade na educação de popular de Paulo Freire**. Eccos Revista Científica, n. 25, enero-junio, 2011, pp.109-126. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo>> Acesso em 19 de Janeiro de 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na luta de classes: mito e realidade**. 3ª ed. – São Paulo: 2013.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DA ÁREA DE GESTÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA: A MUDANÇA A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO

Samuel dos Santos Junio

José Lucas Pedreira Bueno

1 INTRODUÇÃO

A qualidade da educação, do ensino e mais especificamente do técnico profissionalizante e do Ensino Superior, tem sido foco das mais diversas e calorosas discussões entre os seus diversos protagonistas, os professores, os acadêmicos o governo e também o próprio mercado de trabalho.

De todas essas variáveis intervenientes que refletem diretamente na questão da qualidade do técnico profissionalizante e do Ensino Superior, tem sido praticamente unanimidade entre os pesquisadores e estudiosos que a variável professor ou desenvolvimento profissional do professor e as práticas pedagógicas, consiste no aspecto mais importante que se deve levar em conta, quando o objetivo é a melhoria da qualidade do ensino.

Almeja-se com esta pesquisa, através de um estudo diagnóstico da formação e das necessidades de formação contínua dos professores área de gestão do IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia , contribuir para a melhoria do Ensino Superior, identificando como ocorreu a formação do corpo docente desse cursos e quais as dificuldades ou necessidades de formação que os professores e os alunos percebem que comprometem o desempenho do professor em sala-de-aula no processo de ensino-aprendizagem.

Como formação contínua, esse trabalho ancora-se no conceito de Garcia (1999, p. 193) que prefere denominá-la de desenvolvimento profissional, entendendo tratar-se de:

(...) um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.

Da mesma forma, para efeitos desse trabalho como necessidade de formação, utiliza-se o conceito de Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 32), que entende como “o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico”.

Inquietação que foi exaltada por Zabalza (2004, p. 138), ao discorrer sobre a carreira docente do professor universitário na Espanha, quando menciona: À exceção de alguns casos, não há um processo de acompanhamento e apoio aos professores que iniciam sua carreira docente. Eles iniciam sua carreira como substitutos na universidade, deparando-se com diversos grupos de alunos aos quais devem explicar (fazer aprender) um número indeterminado de conteúdo, como se isso fosse uma tarefa simples, na qual eles fossem reconhecidos especialistas.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada é a da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1985, p.18), uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento de dois tipos de objetivos: a) objetivo prático – contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação; b) objetivo de conhecimento – obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar o conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.). Como lembra Perrenoud (1997, p. 35), “a investigação-ação é uma via de transformação dos laços entre a investigação e o ensino, através do confronto direto das respectivas práticas num mesmo terreno”.

A pesquisa será desenvolvida junto aos professores da área de gestão do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia do Campus Porto Velho Zona Norte.

3 DISCUSSÃO

O que significa ser professor? Esta é uma questão fundamental para iniciar qualquer investigação na área da educação, principalmente na investigação sobre um dos principais, senão o principal protagonista do ensino e da educação. O professor, peça indispensável para a evolução de uma sociedade cada vez mais carente de educação, a qual hoje representa requisito básico para a sobrevivência num mundo capitalista.

Logo, compreender o que significa ser professor hoje, identificar suas funções, características, competências e habilidades, significa não menos do que plantar a possibilidade de melhorar a qualidade da educação da sociedade, para que possa enfrentar, não mais desprovida, a evolução da era da informação e do conhecimento.

Para tanto, traz-se para dialogar, os entendimentos de alguns autores versados nessa área do conhecimento para buscar responder a questão inicialmente levantada.

Ser professor, hoje em dia, implica em um contato estreito com as abordagens científicas que tendem a transformar a profissão docente numa profissão de muita tecnicidade. Ser professor, hoje em dia, é mais, muito mais que deter um saber geral que vai se difundindo intuitivamente, segundo a evolução dos alunos que temos a nossa frente. Ser professor, hoje em dia, implica uma compreensão do saber e da forma como foi constituído, implica um domínio dos mecanismos de apropriação pelos alunos desse saber. (NÓVOA, 1987, p.15).

Já para Garcia (1999, p. 23), “Ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)”. Dessa maneira, os autores além de enfatizarem a função do professor como educador de pessoas, também mencionam que o professor não está isolado em seu trabalho, mas está diretamente envolvido em um ambiente, onde desenvolve seu trabalho (a escola) e que neste ambiente, mantém contatos diretos com pessoas (professores e alunos).

A importância do professor em qualquer plano ou sistema educacional é ressaltada por, Rabaçal (1998 p. 27) que afirma:

O professor é indiscutivelmente, o fator decisivo em qualquer plano de educação. Currículos, programas, organização e equipamentos, por muito importantes que sejam, significam pouco ou nada, a não ser quando vitalizados pela personalidade do professor.

Para que o professor cumpra com seu papel como profissional da educação, eis aí o grande desafio, que esse possua uma série de características traduzidas em conhecimentos, competências, saberes ou habilidades.

4 CONCLUSÕES (RESULTADOS ESPERADOS)

Almeja-se através desta pesquisa alcançar resultados consistentes primeiramente em checar a formação dos docentes de carreira EBTT da área de gestão do IFRO PVH Zona Norte voltadas para o exercício e a prática da docência, após o levantamento destes dados, verificar em que medida a metodologia da pesquisa-ação traz resultados positivos quando o objetivo é operar mudanças na prática pedagógica na área de gestão.

Busca-se também através desta pesquisa identificar no processo os elementos que possam se colocarem como obstáculos para a mudança, permitindo colher informações para que se pense estratégias mais eficientes.

Como resultado final, pretende-se produzir relatos de experiências e material didático pedagógico para serem utilizados em programas de formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. **Processo de identificação de necessidades – uma reflexão.** Revista de Educação, Lisboa: v.VIII, n.1, p.29-47, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RABAÇAL, Myriam da Costa Hoss. **Dinâmica do magistério do 3º grau.** Revista Álvares Pentado, São Paulo, v.1, n. 1, p. 26-32, dez. 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DESTACANDO AS APRENDIZAGENS BRASILEIRAS

Daniele Conceição Costa

Carmen Tereza Velanga

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da pesquisa orientada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC 2015/2016 e guarda relações com o momento atual da educação brasileira, à luz da teoria crítica em educação apresenta-se a analisar as experiências brasileiras no que tange a educação intercultural. Para Vera Candau (2008) é necessário à reflexão cada vez mais atenta sobre as relações entre interculturalidade e educação. Reconhecendo o multiculturalismo existente no meio social, a fim de não criarem preconceitos.

Dessa maneira faz parte conhecer as experiências escolares relatadas na literatura e na mídia, desenvolvidos em países fronteiriços como: Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela, envolvendo escolas localizadas nas cidades-gêmeas, o que conseqüentemente passou a se chamar de escolas interculturais de fronteira, no qual muitos alunos com culturas, gostos, línguas e costumes diferentes, são desafiados a se relacionarem com essas diferenças, nesse sentido, existe um contato frequente de alunos e professores estrangeiros, que trabalham com práticas pedagógicas diferenciadas para que ocorra um bom relacionamento entre os alunos.

2 METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é qualitativa, do tipo de pesquisa bibliográfica e documental, com as suas respectivas técnicas e instrumentos. Os métodos de procedimentos são: levantamento bibliográfico e análise documental.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante disso, pretende-se estudar as relações entre educação e diversidade cultural, na qual se observa especialmente na fronteira Brasil-Bolívia, a multiculturalidade presente principalmente nas escolas, e aproveitar essas diferenças para a ampliação das oportunidades do aprendizado de outra língua. Para que todos os alunos possam se relacionarem de forma a

não anular seus costumes, em que, cada um possa conhecer e aceitar as diferenças sem preconceito, até mesmo para evitar a evasão escolar, e o desinteresse pela escola.

O Programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) é o principal programa sobre a educação intercultural que tem como lema: Integrar mais para educar melhor, e trata das escolas de fronteira buscando uma construção de identidade regional no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça por meio da Educação. Conta também com uma preparação por parte dos professores, que são treinados para ministrar as aulas, e ajudar na interação dos alunos. Nesse sentido, vai criando uma bagagem cultural, e ampliando a visão de mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, o PEIF desempenha um papel muito importante na preparação e educação fronteiriça, visa uma convivência democrática, pois auxilia na implantação de cursos, e capacitação de docentes para atuarem nas escolas. Porém o programa ainda não faz parte de todas as cidades-gêmeas do Brasil, mesmo assim, essas cidades realizam a educação intercultural sem a ajuda desse respectivo programa, como é o caso da fronteira Brasil-Bolívia na cidade de Guajará-Mirim.

Portanto, este estudo pautou-se na importância de conhecer esse tipo de educação que precisa ter um olhar diferente, com práticas pedagógicas incentivadoras para motivarem os alunos a terem sempre uma relação de empatia com o próximo.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>> Acesso em: 01 de dez. 2015.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37. 2008.
- MINISTÉRIO da Educação, Escola de fronteira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=836&id=12586&option=com_content&view=article> Acesso em: 13 de ago. 2015.
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PORTAL educação integral, Escolas de Fronteira. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>> Acesso em 13 de ago. 2015.
- PORTAL peif, O que é o PEIF. Disponível em: <<http://www.peif.ufms.br/>>. Acesso em: 15 de out. 2015.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PLANEJAMENTO DE ENSINO EM UMA PERSPECTIVA INTEGRAL

Márcia Ângela Patrícia

Olemir Pereira Barbosa

Silvia Manoela Furtado Machado

Rosana Pereira de Figueiredo

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado na disciplina “Currículo e Educação Básica” do curso de Pedagogia, Campus UNIR-Ariquemes-RO. A pesquisa consistiu em trabalhar conceitos e definições de “Interdisciplinaridade e Planejamento em uma perspectiva de Educação Integral”, em seguida, a empiria, para identificar as percepções dos professores sobre a temática, mas especificamente a interdisciplinaridade.

O tema educação integral é recorrente, considerando que na antiguidade Aristóteles já fazia defesa às ideias envoltas a tal concepção. A educação integral para ele era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. Sendo o ser humano dotado de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Ideia que contrapõe ao parcial, ao fragmentado, onde o indivíduo tem a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, a política dentre outros. Comungando do mesmo pensamento, cita-se o clássico Marx, e dois contemporâneos brasileiros, Freire e Saviani.

Nessa assertiva, a escola cumpre um papel primordial na formação do indivíduo. Ao primar por uma formação integral, em primeiro torna-se necessário a própria integração curricular. “A organização curricular deve ser instituída a partir de questões que tenham significado pessoal e social em situações cotidianas” (PATRÍCIA, 2014).

O que leva a refletir a prática pedagógica enquanto processo interdisciplinar e transversal. Nessa assertiva, a interdisciplinaridade implica vontade e compromisso dos sujeitos de elaborar um contexto mais geral, onde há uma integração das disciplinas, mas não somente. Nesse processo criam-se condições para que os conteúdos tenham vida a partir da realidade vivenciada. O que vai culminar em um planejamento educacional que articula os conhecimentos científicos às outras dimensões dos saberes.

Desta feita, o objetivo do presente estudo foi identificar a percepção dos professores sobre a interdisciplinaridade em uma perspectiva de educação integral.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva exploratória. O estudo aconteceu em dois momentos distintos. No primeiro realizou-se a pesquisa bibliográfica utilizando-se de livros e artigos. O passo seguinte foi a pesquisa empírica, realizada em uma escola pública municipal da cidade de Ariquemes-RO. Fez-se o contato com a direção da escola, apresentando um documento formal, solicitando autorização para a execução da pesquisa, em seguida identificaram-se os sujeitos, que prontamente colaboraram, sendo três professoras do ciclo de alfabetização, uma do primeiro ano, outra do segundo e uma do terceiro (P1; P2 e P3). Duas permitiram gravar as informações e uma não. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o roteiro de entrevista. As informações foram transcritas e analisadas conforme o que se apresenta.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações constantes nas vozes dos sujeitos da pesquisa apontam como entendimento do que é um planejamento interdisciplinar a junção das disciplinas ou a partir de um conteúdo se trabalhar todas as disciplinas:

O planejamento tem que abranger todas as disciplinas dentro do cotidiano do aluno. (P1);

Entendo por várias disciplinas, português, matemática, ciências, história e geografia, juntos num planejamento, tem que ter os quatro conteúdos [...]. (P2)

Planejamento interdisciplinar é aquele conteúdo que envolve todas as disciplinas, serão trabalhadas todas as disciplinas dentro de um conteúdo. (P3).

A ideia de interdisciplinaridade é apresentada em documentos oficiais (LDB 9.394/96, DCNs, PCNs e outros) que orientam e deliberam sobre o fazer da escola. Porém, considerando o modelo de formação positivista, da grande maioria dos professores, o professor “se sente inseguro de dar conta da ‘nova’ tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado” (KLEIMAN E MORAES, 2002, p. 24).

Com amparo em Santomé (1998) e Luck (1994), comunga-se que a interdisciplinaridade compreende a associação entre duas ou mais disciplinas, o que deve proporcionar a modificação de conceitos, de terminologias, mas não somente, tal integração envolve o envolvimento dos professores, provocando o intercâmbio das disciplinas não apenas entre si, mas, sobretudo, destas com a realidade, com vistas a superar a fragmentação e a formar integralmente os alunos, o que indica a necessidade de planejamento da organização do tempo sem fragmentar as áreas.

Sobre o planejamento interdisciplinar, os sujeitos foram solicitados a dar exemplos, obteve-se os seguintes resultados:

Trabalhar o mercadinho onde a criança (trabalha) coisas do seu cotidiano (preço, dinheiro, alimento, espaço, cor etc.). (P.1).

Um exemplo: Quando eu vou planejar para português, seria a construção das palavras, da estrutura frasal, tudo isso, que dentro do português você consegue aplicar uma matemática, a história, a geografia, tudo dentro de uma disciplina, que seria a disciplina isolada, só que ela não é [...]. (P.2).

Por exemplo: enquanto nós vamos trabalhar, tipos de moradias, nos pedimos para que eles confeccionem, desenhem a casa onde eles moram, em cima daquela casa, eles fazem uma produção de texto, como seria, o que tem na casa, quais são os móveis, quantos cômodos, então isso seria um plano de aula. (P.3).

Barbosa (2007) aponta que não é suficiente formar em uma perspectiva de várias linguagens, porém, instrumental, técnica e pragmatista, mas, principalmente, é necessário que a formação vise ao desenvolvimento da criticidade, no sentido de desvelar e/ou atribuir intencionalidades, interesses e ideologias que cercam qualquer uso da(s) linguagem. Indo além, a interdisciplinaridade em uma perspectiva integral deve possibilitar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, a política dentre outros, o que Marx apud Saviani (2005) denominou de “omnilateral”.

O que remete a inferir que Integrar conhecimentos e experiências consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações. Indo além, a integração, diz respeito a uma formação que promova valores relativos ao bem comum de uma sociedade democrática.

4 CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo identificar a percepção dos professores sobre a interdisciplinaridade em uma perspectiva de educação integral.

Os resultados apontam que as professoras estão em um processo de formação no que trata do planejamento e da ação em uma perspectiva interdisciplinar. No entanto, os distanciamentos identificados dão conta que ainda estão presas aos conteúdos específicos e valorizam mais as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e não há indícios de que exploram as questões políticas e sociais permeadas nos conhecimentos, e como esses podem ser vivenciados na prática do aluno.

Fica evidente que a formação do professor inicial ou continuada deve dar sustentação à práxis, tendo em vista que o professor é formado por vários saberes e, em muitos casos, sobressai ao aprendizado que recebeu realizado dentro de um currículo compartimentado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. PGM 4– Múltiplas Linguagens. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Áreas do conhecimento no ensino fundamental**. Salto para o Futuro: TV Escola – SEED-MEC: Boletim 18, outubro de 2007.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PATRÍCIA, MARCIA A. Avaliação da Integração curricular na educação integral politécnica. *In*: **Gestão da Educação Integral Politécnica: uma proposta para o Brasil**. Antônio Carlos Maciel et all. (Orgs.). 1ed.Porto Velho: EDUFRO, 2013, v. 2, p. 93-110

SANTOMÉ, Jurjo Tores. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo inte

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. campinas, SP: Autores Associados, 2005.

REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO: REVISITANDO AS OBRAS DE PAULO FREIRE

Altair Althoff da Rocha
Ana Carolina Araújo Kuhn
Mariane Ribela Mariconi
Pádua Custódio Bezerra da Silva
Patrícia Pereira Ferreira
Ana Maria de Lima Souza
Juracy Machado Pacífico

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a prática pedagógica é um exercício necessário para qualificar os processos educativos e corroborar o caráter intencional da ação docente. No presente trabalho, caracterizado como um conjunto de reflexões sobre experiências docentes, propomo-nos a repensar as nossas práticas, realizadas em diferentes níveis de ensino e em contextos educacionais bastante diversos, tendo como aporte teórico os estudos do educador Paulo Freire. Para tal, analisaremos experiências relacionadas à docência de Ciências da Natureza, de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas, bem como ao ensino de disciplinas de Psicologia, Terapia Ocupacional e Direito em instituições privadas de Ensino Superior, que se propõem à formação destes profissionais. Partindo da premissa de que ensinar ultrapassa o mero treinamento de aptidões e ainda que nossas práticas refiram-se a níveis de ensino e disciplinas distintas, defendemos a concepção de que a educação se dá ao longo de toda vida e, conforme afirma Freire (1996, p. 124), a “educabilidade do ser humano [...] se funda na sua natureza inacabada.

2 METODOLOGIA

O método utilizado foi a revisão bibliográfica de cinco obras de Paulo Freire, para que, coadunando, leitura e rememoração de nossas atuações, pudéssemos refletir e analisar nossas práticas e tecer o presente texto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao iniciarmos as reflexões, partimos do pressuposto defendido por Freire (1999, p. 16) de que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Dessa forma, ao pensarmos sobre o comprometimento docente, concebemos que toda prática pedagógica precisa ser planejada, tendo em vista que ensinar não deve ser um ato intuitivo, mas intencional. Entendemos, também, que o ato de ensinar está intrinsecamente atrelado ao ato de aprender. Freire (1987, p. 68) ressalta que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Procurando repensar o ensino de Ciências da Natureza, deparamo-nos com a questão da curiosidade que é amplamente explorada em sua obra. De modo geral, os educandos são muito curiosos a respeito do mundo natural. Partir desta curiosidade para, juntamente com os discentes, construir o conhecimento, é uma maneira de abandonar o ensino tradicional de Ciências da Natureza pautado na classificação e na memorização de conceitos. Ao refletirmos sobre o engajamento social do educador, emprestamos as palavras de Freire (1999, p. 41) que afirma que a consciência crítica “reconhece que a realidade é mutável”. Por esse motivo, nas aulas de Ciências, o desenvolvimento de conteúdos relacionados à degradação ambiental, à extinção de espécies, à saúde humana, ao respeito às diferenças, ao desenvolvimento de tecnologias sempre deve ser pautado na crença de que a realidade, por mais difícil que pareça, é passível de transformação.

Quanto à práxis docente no Direito, deparamo-nos com duas atitudes, em especial, que um professor pode exercer em sala de aula: a humildade e o bom senso. Humildade é reconhecer que apesar de estarmos diante de uma turma, como professor, não somos donos da verdade absoluta, e nem queremos doutriná-los apenas sob um único ponto de vista, mas ao contrário, almejamos abrir-lhes os horizontes do saber para que possam caminhar plenamente; e bom senso, pois todos nós estamos passíveis de erros e temos atitudes compreensivas, encontrando, conjuntamente com o aluno o caminho a ser trilhado é uma das melhores experiências docentes que realizamos.

O mesmo decorre no ensino em Psicologia e Terapia Ocupacional, no qual o aluno necessita desenvolver habilidades muito específicas para o trato em seu cotidiano profissional. Para isso, não é possível que o professor assuma uma postura retrógrada no ato do ensino, no qual se apresenta como o detentor do conhecimento, já que é de suma importância que ele assuma, o lugar de muitas vezes “não saber” o que confere a ele um crédito perante os alunos, pois, nessa circunstância, o altar no qual o docente muitas vezes se coloca, ou é colocado, se descontrói, expondo suas limitações mas também seu comprometimento em buscar aprender para responder o questionamento e potencializar, assim, o ensino ofertado (FREIRE, 1996).

Não podemos, também, simplesmente pensar e agir conforme o dito popular “faça o que eu digo, mas não o que faço”, pois a realidade social é que as ações praticadas impulsionam as condutas, corretas ou incorretas por parte do outro, muito mais do que as belas palavras (muitas vezes repletas de um falso sentido de ética e moralidade) proferidas.

De forma bastante intrínseca e coerente a toda e qualquer área do conhecimento estudado dentro dos espaços formais de ensino, encontram-se os processos comunicacionais de leitura e interpretação. Não é de todo estranho, quando se trabalha com o ensino de Língua Portuguesa Brasileira nos ensinos fundamental e médio, ouvir reclamações de colegas sobre o quanto os alunos “não conseguem interpretar textos”, principalmente nas avaliações escritas, causando uma disparidade entre os resultados anteriormente presumidos e a realidade após as famigeradas provas. Os estudantes, por sua vez, costumam reclamar que o que é cobrado nas avaliações “não tem nada a ver” com o que o professor ensinou e como ensinou.

Em momentos assim, é comum que questionamentos sejam feitos principalmente aos professores da disciplina de Língua Portuguesa, como se esses pudessem “diagnosticar” e explicar esse lapso, e como se todas as outras áreas do conhecimento não fossem passíveis de contribuir para a melhoria desse processo reflexivo sobre o conhecimento apresentado e sua sistematização no âmbito da leitura e da escrita. Freire (1985, p. 12) aponta que “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita”. Por meio dessa premissa, podemos ponderar e inferir que ao estabelecer um processo de construção do conhecimento sobre o qual seja possível, de fato, aliar o saber escolar com a relação que os educandos têm com o mundo, seja possível que o próprio interesse sobre a aquisição desse conhecimento seja visto de outra forma dentro do espaço da sala de aula.

Ao aplicar estratégias de ensino que propiciem a reflexão e não apenas a aceitação imediata e sem questionamentos do que é ensinado, colaborando para a consolidação de um ambiente onde os sujeitos possam traçar um paralelo entre o conhecimento escolar e sua vivência, a apreensão das informações que, conseqüentemente farão parte da expansão do universo cognitivo dos estudantes, torna-se mais profunda. Faz-se necessário, então, que os momentos de contato com textos escritos e exercícios diversos permitam “estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre em percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido”. (FREIRE, 1985, p.14), possibilitando que o conteúdo deve ser ensinado, de forma a possibilitar a compreensão social e cultural do mesmo e seu impacto no mundo.

4 CONCLUSÃO

Ao concluir este texto, destaca-se que não apenas no ensino de Ciências, Línguas, Direito, Terapia Ocupacional ou Psicologia, mas no fazer docente, em diversas ações e alcances, torna-se necessário que o professor tenha a clareza de que “o ensino dos conteúdos implica no testemunho ético do professor [...] [na qual é necessário] procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (FREIRE, 1996, p. 92, 94). Torna-se imperativo, portanto o compromisso de profissionais éticos, que construam sua identidade profissional a partir da teoria, mas também com foco nas relações de ensino, por meio de uma prática consciente, reflexiva, integrada e dialógica.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. **Três artigos que se completam**. Col. Polêmicas do Nosso tempo, São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Kétila Batista Teixeira

Zillanda Teixeira Rodrigues

Carmen Tereza Velanga

1 INTRODUÇÃO

No decorrer da formação acadêmica somos sempre indagados a nos conscientizar sobre a importância de conhecer todos os alunos e suas lutas diárias, ou seja, suas vivências, suas experiências para assim propormos uma didática que seja significativa. Não obstante, esta flexibilidade em sua grande maioria é extirpada causando conflitos no processo de ensino e aprendizagem. Muito se discute sobre inclusão, mas será que de fato a inclusão está sendo feita? O presente estudo tem o objetivo de apresentar os trabalhos realizados com alunos com necessidade especiais em uma escola pública de Porto Velho, procurando indagar como a escola está se articulando para atender a estes alunos, através do estudo do projeto político pedagógico e as práticas dirigidas na sala de recurso multifuncional.

2 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa constituiu uma abordagem qualitativa. Sendo uma pesquisa bibliográfica e exploratória, a coleta de informação incluiu uma análise de documentos pedagógicos institucionais, entrevistas e questionários (GIL, 1999). Os participantes da pesquisa foram: a supervisora, professoras da sala de aula, profissional especializado, alunos com necessidades especiais, responsável. Teve como fundamentação teórica: Lei de Diretrizes e Bases da educação; a Resolução 04/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, dentre outros.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, conhecendo a realidade em que a mesma atua para o trabalho inclusivo, no ambiente físico podemos constatar rampas, banheiros com acessibilidade e sala de recurso multifuncional (SRM). A sala atende no horário da manhã e da tarde, na qual consisti no atendimento da sala crianças com hora marcada e cada aluno utilizando-a 1 a 2 vezes por semana, no período de 1 (uma) hora. A escola atende crianças com Deficiência Mental/Intelectual, Transtornos Funcionais Específicos Transtorno de Déficit de

ISSN: 2179-8389

Atenção, TDHA - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e com Distúrbios de Aprendizagem, Autismo e Síndrome de Down.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da instituição, observamos que não há destaque de projetos, objetivos ou metas a serem alcançadas para alunos com necessidades especiais, o documento define de forma bem ampla o acesso e permanência dos alunos visando atender todos os alunos sem discriminação e ajudá-los a serem sujeitos autônomos, tendo em vista, formar cidadãos conscientes, críticos, participativos e capazes de atuar no meio em que vivem. Cabendo a professora responsável pela sala de recurso multifuncional desenvolver e planejar as atividades que auxiliem o pleno desenvolvimento dessas crianças com necessidades especiais.

O atendimento realizado pela (SRM) é destinado a alunos que apresentam algum tipo de comprometimento que influencia na sua aprendizagem e até mesmo a sua socialização com os demais colegas. O atendimento não é exclusivo a alunos pertencentes à instituição que suporta a (SRM), a mesma funciona como polo para atender as escolas da região que não contemplam a sala de recurso multifuncional. Trabalhando com práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento educacional especializado. Para melhor compreender como se estrutura a SRM, dispomos da Resolução 04/2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.02)

A responsável pela sala multifuncional é pedagoga com especialização em educação especial, a mesma apresenta um perfil diferenciado dos professores que costumamos conhecer, mas com o perfil que se pretende forma nas academias, a educadora é bastante dinâmica, ágil, e está sempre disposta a conhecer e se aprofundar no que faz. Dentre as atribuições destacada na Resolução 04/2009 destacamos algumas para clarear o papel do professor.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. (BRASIL, 2009, p. 03).

Percebemos que as práticas dessa professora condizem com o que está exposto na legislação, até mesmo indo mais além de suas atribuições. A sala de recurso foi inaugurada dia

06 de Novembro de 2012, advindo do esforço dos gestores e professores. Os materiais que a SRM dispõe foram fornecidos pelo o Ministério da Educação (MEC), a partir do censo de 2010 a sala está classificada como tipo I, devido aos materiais que a mesma suporta. Além de vários materiais doados pela própria professora e outros que ela conseguiu através de doação com vários outros órgãos. A sala possui livros infantis como fábulas, fantoches, instrumentos musicais, jogos diversos, como: Material dourado, dominó, quebra-cabeça, jogos números e quantidades, memória sílaba inicial, jogos de memória, tangran, blocos, kit tecnológico, lince, batalha naval, trilha, dama, entre outros; Além de realizarem várias atividades manuais como dobraduras, atividades produzidas com sucatas, pinturas, escultura, recorte e colagem, etc.

A educadora é muito envolvida e realiza um trabalho diferenciado com cada aluno, seu foco de trabalho é prepará-los para terem autonomia na vida em sociedade. E para isso ela dispõe de materiais, e para isso, a mesma utiliza a atividade lúdica para desenvolver as potencialidades dos alunos. Como afirma os estudos de Jean Piaget (1987), a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

As atividades que a professora realiza na (SRM) são cuidadosamente planejadas e as atividades ajustadas e adaptadas para que atendam às necessidades específicas dos seus alunos, notamos que os alunos interagem e participam muito das atividades propostas. Na observação da sala de recurso, verificamos que a mesma está organizada de forma a oferecer um ambiente acolhedor, que possibilita um ganho significativo na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Os responsáveis de alguns alunos que participam da SRM em entrevista nos disseram da importância do trabalho que é realizado para formação de seus filhos, segundo eles houve um avanço significativo no desenvolvimento cognitivo, físico, como principalmente social após frequentarem a sala de recurso. Mostrando que se há uma prática pedagógica diferenciada, que respeite a necessidade de cada um e o professor se conscientizando de seu papel como mediador dos conhecimentos historicamente produzidos possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as políticas educacionais são a base para nortear o currículo e o acesso das crianças com necessidades especiais, porém elas não são suficientes para garantir uma educação de qualidade cabe a cada escola desenvolver e propor maneiras de auxiliar a prática

pedagógica. É lamentável que nem todos os segmentos da escola busquem auxiliar na melhoria e na implementação de propostas de inclusão para todos.

Todavia, durante a pesquisa encontramos essa professora que mostra sua garra e determinação se tornando um exemplo e que merece toda nossa admiração, pois mesmo diante de inúmeras dificuldades não desanima e sempre está buscando de todas as formas ensinar os alunos que recebe na sala de recursos multifuncional. Vygostky (1989) afirma que uma criança com deficiência mental não é menos desenvolvida que outra da sua idade, mas é uma criança que se desenvolve de outro modo. Assim não existe uma única forma de aprender e tão pouco uma única forma de ensinar, mas deve haver o respeito ao modo peculiar de cada um aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educação especializado.** Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 05 de nov. 2015.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

VYGOSTKY, lev Semonovitch: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

AVALIAÇÃO DOS EXPERIMENTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PARA A III EXPO-QUÍMICA DA ESCOLA RIO BRANCO - RO

Anderson Júnior Souza Castelo Branco

Deyse Ane Oliveira dos Santos

Lais Helena Trogeski dos Santos

Laura Lopes Maciel Costa

Wellen Kássia Krauser Costa

Tania Helena Ferreira Lins

Ana Carolina Garcia de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

As Feiras de Ciências se popularizaram no Brasil na década de 1990, contudo há mais de cinco décadas é desenvolvida no Brasil e na América Latina, como uma oportunidade para alunos apresentarem para a comunidade as produções científicas desenvolvidas nas escolas (DORNFELD; MALTONI, 2011).

Segundo Mancuso e Leite Filho (2006), os trabalhos apresentados nas Feiras de Ciências podem ser divididos em três grandes grupos, a saber: 1- trabalhos de montagem, em que os estudantes apresentam artefatos, como por exemplo, maquetes e experimentos, geralmente reproduzidos a partir de um livro didático, revistas ou sites; 2- trabalhos informativos, quando se pretende divulgar conhecimentos relevantes para a comunidade; e 3- trabalhos investigatórios, ou projetos de investigação, que desenvolvem o trabalho considerando o método científico tradicional.

“Muitos educadores acreditam que o envolvimento em uma feira de ciências é uma das melhores formas de desenvolver habilidades, conhecimento e atitudes que levarão o aluno a uma carreira de sucesso no futuro.” (CZERNIAK, 1996 apud SALVADOR et al. 2011, p. 4).

Diante dessa perspectiva, surgiu a elaboração da III Expo Química da Escola Rio Branco, que no ano de 2015 contou com a participação dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto de Química. A III Expo Química foi desenvolvida com o objetivo de despertar nos alunos do ensino médio da escola Rio Branco o interesse pela investigação das ciências, promovendo a integração entre escola, universidade e comunidade, através da divulgação da cultura científica, estimulando a produção de trabalhos científicos, a utilização de recursos tecnológicos (vídeos) e o planejamento e execução de atividades em grupo.

Ademais, essa atividade veio ao encontro dos anseios do grupo do PIBID/Química em utilizar diferentes metodologias para o ensino de Química. Neste caso, associada a elaboração da Feira de Ciências, também foram trabalhadas a produção de mídias audiovisuais pelos estudantes do Ensino Médio sobre as atividades práticas desenvolvidas por eles.

2 METODOLOGIA

Os bolsistas do PIBID, juntamente com a professora supervisora, selecionaram os experimentos, disponíveis na internet, que abordam conteúdos químicos, sendo que ao todo foram selecionados 28 experimentos. Aos alunos do 1º ano, 2º ano e 3º ano do período matutino e vespertino foram solicitadas as seguintes tarefas: selecionar um dos experimentos propostos, executar a atividade prática e produzir um vídeo sobre esses experimentos. O objetivo dessas mídias foi avaliar a apresentação dos integrantes do grupo e orientá-los para uma melhor performance antes do dia da III Expo Química. Dando continuidade às tarefas, os acadêmicos do curso de Química orientaram os alunos nos experimentos para os cuidados que deviam ter ao executá-los e alertando-os sobre a importância do uso dos EPI (Equipamentos de Proteção de Individual).

Além da produção das mídias, foi proposta a elaboração de panfletos contendo o roteiro dos experimentos, que foram realizados pelo 2º ano R e distribuídos para comunidade escolar. Foi sugerida pela Professora de Química a elaboração de um mural, que foi realizado pelo 1º ano P e, com o apoio da coordenação da Escola Rio Branco, preparou-se o ambiente para receber a população com as decorações e lembranças para que fosse apresentada a III Expo Química. A seguir encontra-se a relação da divisão dos experimentos da III Expo Química (quadro 01).

Quadro 01 - Divisão dos Experimentos Da III Expo Química

Experimentos	Quantidade	Turma	Período
Água Furiosa	01	1º ano P - 2º ano Q	Matutino – Vespertino
Amoeba Magnética	02	1º ano P - 1º ano O	Matutino – Vespertino
Bebida Efervescente	02	2º ano R	Matutino – Vespertino
Coca com Mentos	01	3º ano T	Matutino
Condutividade Elétrica	02	1º ano O	Matutino - Vespertino

Copo Satélite	01	3° ano T	Matutino
Chuva Ácida	02	3° ano S – 2° ano R	Matutino - Vespertino
Explosão de Cores	02	2° ano R – 1 ano O	Matutino - Vespertino
Fazendo Dinheiro	01	3° ano S	Matutino
Filtro Ecológico	01	1° ano P	Matutino
Fogo na Água	02	1° ano O - 2° ano P	Matutino - Vespertino
Lâmpada de Lava	02	2° ano R - 2° ano Q	Matutino - Vespertino
Pasta de dente de elefante	02	1° ano P - 1° ano O	Matutino - Vespertino
Pilha de Frutas	01	2° ano Q	Matutino
Pulmão Artificial	01	3° ano T	Matutino
Queimando Dinheiro	02	2° ano Q - 2° ano P	Matutino – Vespertino
Serpente de Faraó	02	3° ano S - 2° ano P	Matutino – Vespertino

No próximo item, será realizada uma breve análise dos vídeos entregues pelos grupos de alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao todo, os 28 grupos de alunos executaram o experimento, filmaram a atividade e entregaram o vídeo desse procedimento. Contudo, por dificuldades de compatibilidade do formato das mídias, apenas 10 arquivos conseguiram ser visualizados. Todavia, o grupo fará esforços para alterar a formatação dos outros vídeos para que eles possam ser analisados. Dentre os 10 vídeos recebidos, 8 se destacaram por apresentar coesão na linguagem científica apresentada, com um bom embasamento teórico, evidenciando uma pesquisa detalhada do fenômeno ocorrido no experimento. Em 2 vídeos, foi observada certa dificuldade em expor o conteúdo teórico relacionado ao experimento, demonstrando despreparo na pesquisa prévia do grupo. Em todos os vídeos, os materiais e vidrarias necessários para a execução estavam corretos.

Segundo Mancuso e Leite Filho (2006), a maioria dos trabalhos desenvolvidos na III Expo Química pode ser classificado como de montagem e informativo, sendo poucos os trabalhos investigativos. Com isso, um dos desafios do grupo do PIBID é elaborar propostas de abordagem experimental com caráter investigativo e problematizador, para serem futuramente desenvolvidos na escola. Além disso, outro desafio que se apresenta é a manipulação das tecnologias audiovisuais para inserção satisfatória no ambiente educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados podemos concluir que houve grande empenho dos alunos ao realizarem as atividades proposta na III Expo Química, tendo como ponto positivo a elaboração das mídias utilizadas, a participação ativa e interesse dos alunos em sala de aula. Pode-se observar a grande satisfação dos alunos ao perceber o interesse da comunidade ao visitar a feira.

REFERÊNCIAS

DORNFELD, C. B.; MALTONI, K. L. A feira de ciências como auxílio para a formação inicial de professores de ciências e biologia. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 5, n. 2, p. 42-58, 2011.

MANCUSO, R.; LEITE FILHO, I. Feiras de Ciências no Brasil: uma trajetória de quatro décadas. In: **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

SALVADOR, D. F.; OLIVEIRA, D. B.; ROLANDO, L. G. R. ; ROLANDO, R. F. R. ; MAGARAO, J. F. L. Uma proposta de feira de ciências para alunos do ensino médio orientada pela Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, **Anais**. Campinas: ABRAPEC, 2011.

O TRABALHO COLABORATIVO E A BIBLIOTECA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO VELHO (RO)

KÉTILA BATISTA DA SILVA TEIXEIRA

ZILLANDA TEIXEIRA RODRIGUES

JUSSARA SANTOS PIMENTA

Palavras-chave: Trabalho colaborativo. Práticas Pedagógicas. Biblioteca Escolar.

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”.

Lev Vygotsky

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar a importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento de um ensino de qualidade que favoreça todos os segmentos da educação, acentuando o desenvolver de ações na biblioteca escolar para a concretização desse propósito.

Observamos que o desinteresse em relação à biblioteca escolar pode ser decorrente da falta de “bibliotecas” escolares, no sentido amplo. Não bastam atitudes isoladas que sinalizem para a importância de aumentar o círculo de bons leitores (pais, alunos, professores e funcionários) na comunidade escolar para que despertem para a valorização da leitura. A democratização da leitura, a eliminação do analfabetismo e a formação do aluno leitor advirão das mudanças estruturais que porventura ocorrerem na sociedade como um todo e refletirem na escola. Conseqüentemente, dependerá que a biblioteca, sua utilização pela comunidade escolar e sua inserção no planejamento e no currículo da escola, tenham sido priorizadas nessas mudanças.

Dessa forma, o nosso trabalho consistiu em estudar sob que aspectos a biblioteca escolar da escola pesquisada se insere no trabalho colaborativo empreendido pela comunidade escolar, como estas ações proporcionam ou ajudam a promover propostas de melhoria da articulação entre a biblioteca escolar e a sala de aula, favorecendo um ensino e aprendizado de qualidade e índice elevado no IDEB.

Para que a articulação aconteça não basta que um professor de cada sala articule um trabalho solitário. É imprescindível que se construa na escola possibilidades de trabalhos colaborativos, como destaca Damiani (2008, p. 219) “[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

METODOLOGIA

A pesquisa empírica foi realizada para possibilitar o entendimento do processo de articulação entre biblioteca e sala de aula e as contribuições advindas dessa articulação. Foi desenvolvida em uma escola pública municipal da cidade de Porto Velho (RO), sendo a coleta de informação realizada a partir da análise de documentos pedagógicos institucionais,

entrevistas e questionários (GIL, 1999). A pesquisa incluiu como sujeitos participantes: a direção, coordenação, professores, alunos e demais funcionários, tendo como fundamentação teórica os estudos de Carneiro da Silva (1991 e 1993), Damiani (2008), Côrtes (2011) e Pimenta (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A razão desse estudo se deu pela realidade do país, que nos fornece dados desestimulantes quanto aos trabalhos realizados com as bibliotecas escolares e a desestruturação de seu espaço, do acervo, da qualificação do pessoal responsável pelo atendimento e pela baixa articulação com o trabalho desenvolvido com os professores que estão em sala de aula. A escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Augusto da Silva, em Extrema/RO, funciona nos dois horários, matutino (regular), vespertino (regular) e é composta por mais de 600 alunos, sendo 150 de Ensino Integral. Está localizada a 375 km de distância do capital do estado de Rondônia e atingiu em 2013 um percentual de 7,3 pontos no IDEB, ocupando o sexto lugar no *ranking* nacional.

Mas que providências, que projetos garantiram esse índice à escola? Ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico da instituição foi possível observar que a mesma busca promover um trabalho colaborativo com a comunidade escolar, oportunizando uma reflexão conjunta que inclui a elaboração de projetos para resolver os desafios que precisam ser enfrentados, além da gestão escolar que garante a autonomia para a execução dessas ações e atingimento de metas. De acordo com Damiani (2008):

[...] grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido no conjunto, conforme suas possibilidades e interesses (DAMIANI, 2008, p. 214).

Uma amostra do resultado desse trabalho colaborativo foi concretizado no ano de 2013. Tendo recebido um grande número de alunos, foi preciso transformar o espaço ocupado pela biblioteca em sala de aula. Com a participação de toda a comunidade escolar e utilizando garrafas plásticas, madeira e caixas de leite foi construída a estrutura de um novo ambiente onde passou a funcionar a biblioteca e a sala de leitura. Embora possua um acervo ainda pequeno, com cerca de 600 livros paradidáticos, dicionários e enciclopédias, o espaço é relativamente bem utilizado, organizado, decorado e agradável e tornou-se o ponto de difusão dos projetos desenvolvidos na escola, salientando-se que sempre há um trabalho de articulação com o Projeto Político-Pedagógico e os trabalhos dos professores em sala de aula.

Vale mencionar os projetos que estimulam a utilização da biblioteca e a promoção da leitura pela comunidade escolar como: “Reforço Escolar”; “Soletrando”; “Viajando na Sacola Mágica da Leitura”; “Ajudantes da Biblioteca”; “Escola do Bem”; “Ecopet”; “A escola dos três Rs – Reduzir, Reciclar, Reutilizar”, “Construindo um novo mundo”; “Projeto Interclasses”, “Projeto A Liga pela Paz”, que que oferecem ao educando e ao educador uma integração necessária entre o conhecimento, a escola e a comunidade. Além disso, colaboram para a permanência dos alunos em tempo integral dentro da instituição e partiu da urgência em “garantir o contato dos estudantes com os diferentes textos: jornais, revistas, gibis e obras literárias infantil, infanto-juvenil, possibilitando o conhecimento do aluno, ampliando a sua

visão crítica, favorecendo a compreensão de sua realidade, visando contribuir no processo da formação da cidadania e no desenvolvimento do gosto pela leitura” (PPP, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, assim, que investigar o lugar das bibliotecas nos espaços escolares do município foi relevante e é necessário. O sucesso desenvolvido pela escola pesquisada e o elevado índice conquistado no IDEB, pode ser creditado a uma gama de ações pedagógicas, que simultânea e coordenadamente, criaram as condições favoráveis ao seu atingimento. Essas ações pedagógicas, das quais a gestão democrática e o envolvimento de toda a comunidade escolar é o que mais se destaca, evidencia o caminho de sucesso no ensino e na aprendizagem que a escola tem trilhado nos últimos anos. Os projetos desenvolvidos, o empenho em conseguir tanto o acesso quanto a permanência do aluno na escola pública, e em tempo integral, garante que os direitos dos estudantes sejam uma realidade e não apenas metas imaginárias e inatingíveis, por faltar o que realmente importa nas instituições de ensino: a vontade de construir práticas diferenciadas, oportunizando o acesso e a convivência pacífica e enriquecedora dos diferentes saberes que constituem o espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/plano-de-desenvolvimento-da-educacao> Acesso em: 30 de out.2014.

CARNEIRO DA SILVA, Waldeck. Miséria da Biblioteca Escolar. São Paulo: Cortez, 1995. (Série Questões da Nossa Época).

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ AUGUSTO DA SILVA. Projeto Político Pedagógico da Escola. Extrema, 2014.

Gil, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas,1999.

PIMENTA, Jussara Santos. Leitura, arte e educação: a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937). -1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011.170p.

A PROPOSTA BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISES CURRICULARES E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS DO MUNICÍPIO DE VILHENA/RO

Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret

INTRODUÇÃO

O ensino e uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na educação dos surdos são imprescindíveis para que o mesmo construa sua identidade, e acima de tudo, consiga estabelecer relações sociais, desenvolvendo sua autonomia, e propiciando a comunicação uns com os outros.

A aquisição da língua portuguesa faz parte do currículo das escolas regulares, e o domínio dela estabelece uma relação entre a língua e a sociedade, que se constitui pela maioria, sendo ouvintes e usuárias da mesma. Existe uma preocupação voltada para a educação dos surdos em nosso Estado, principalmente na etapa da alfabetização, que conseqüentemente se estende por todo o ensino regular. A maioria dos alunos tem concluído o ensino médio sem saber ler e/ou produzir na língua portuguesa e hoje a proposta Bilíngue vem tentando amenizar essa problemática e fazer com que os Projetos Político Pedagógico das escolas implantem em seu currículo o atendimento aos surdos e se o ensino da língua portuguesa, subsidiado pela proposta Bilíngue, que é garantir ao surdo, primeiramente, o acesso a Língua Natural, nomeada como L1, precedida pela Língua oral, utilizada na comunidade a qual o surdo pertence, nomeada como L2.

METODOLOGIA

Este estudo se consolidou por meio de pesquisas bibliográficas de autores e pesquisadores, que, no âmbito da educação de surdos, vem levantando apontamentos sobre as contribuições, desafios, e necessidade da implantação da proposta Bilíngue na formação dos alunos surdos no estado de Rondônia.

RESULTADOS ESPERADOS

Ajudar a minimizar os empecilhos na alfabetização dos surdos e ser um norte para uma alfabetização de sucesso de futuros alunos.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

O bilinguismo surgiu após toda essa problemática entre oralismo e comunicação total, onde foi observado que nenhuma das duas propostas estavam tendo o resultado satisfatório para alfabetização e desenvolvimento do surdo. Essa proposta bilíngue surge como “salvação” para o processo de melhoria da educação do surdo, pois mostra a preocupação em respeitar a língua materna do surdo a L1 e ensiná-lo a L2.

A proposta bilíngue segundo Quadros (1997, pg.32 e 33) é trabalhar todos os conteúdos na língua nativa das crianças surdas, ou seja, LIBRAS e trabalhar a língua portuguesa momentos específicos das aulas com leitura e escrita da língua.

O bilinguismo é a proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar.[...] essa proposta é apontada como a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como a língua natural e parte do pressuposto para o ensino da língua escrita (SKLIAR, 1995) citado por Quadros (1997, pg.27)

Apesar se ser garantido uma educação bilíngue desde 2005 pela Lei 10.436, vemos que ainda há uma constante luta por esse direito e quando se busca por uma educação bilíngue é relevante destacar que para que está aconteça é imprescindível profissionais especializados e que possuam algumas características como é referido por Davies(1994, p. 111-112) em Quadros(1997, pg.33):

- a) o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue;
- b) o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) o professor deve respeitar as duas línguas, isso não significa tolerar a existência de uma outra língua, reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

Dentro dessa concepção bilíngue é criado um ambiente apropriado para o processo de ensino/aprendizagem, respeitando as duas línguas L1 e L2 e assegurado o pelo desenvolvimento da criança surda pois oportuniza o acesso completo aos conteúdos curriculares.

Nessa ótica do contexto histórico e atual, percebe-se que nem todas as escolas estão preparadas para atender tamanha demanda, uma vez que está não é uma tarefa fácil, também por falta de profissionais capacitados, mas como é uma realidade que não se pode fugir, é preciso um despertar da sociedade, pois a Lei é clara e garante o pleno desenvolvimento e inclusão desses em escolas regulares. Contudo é importante um posicionamento a respeito dessa

proposta e a busca de adaptações para o atendimento dessa demanda. Dessa forma a problemática será minimizada e no futuro não teremos tantos surdos sendo excluídos no processo de escolarização e do mundo por não terem total domínio da Língua Portuguesa.

CONCLUSÃO

Conclui-se que diante de tudo exposto aqui é imprescindível que aconteça uma mudança de conduta da sociedade por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilíngüismo, suas concepções e métodos. Assim a educação dos surdos será garantida e os mesmo terão oportunidade de se desenvolver tanto no cognitivo quanto nas suas relações sociais.

Dentro dessa visão a Língua Brasileira de Sinais deve ser respeitada, sendo está imprescindível para seu processo de ensino/aprendizagem, pois será a mediadora para o aprendizado da língua portuguesa. Portanto vale ressaltar que a proposta bilíngüe pode minimizar consequências como analfabetismo do surdo na segunda língua (L2) e capacitá-lo para sua integração da sociedade como um cidadão normal, onde tem seus direitos e deveres garantidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 10.436/2002, de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso: em 13 jul. 2015.

BRASIL. Decreto Nº 5.626/2005, de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 13 jul. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 13.jul.2015.

BRASIL. Ministério da educação - Política de Inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>.> Acesso em 13.jul.2015.

BRASIL. Ministério da educação – Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 Portadores de Deficiência. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/deflei7853.htm>.> Acesso em:28.jul.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa ética e cidadania: Construindo valores na sociedade. Inclusão e exclusão social. Modulo 4 – Inclusão Social. Brasília 2007. Disponível

em: file:///C:/Users/74796674268/Downloads/4_inclusao_fasciculo.pdf>. Acesso em 13 jul.2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FENES. Libras – Língua brasileira de sinais. Belo Horizonte. 1995

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EduFSCar 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-20 e 27-34.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997 – reimpressão 2008.

SA, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS,O. Vendo vozes. Rio de janeiro: Imago, 1990.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013, 6º edição.

_____. Bilinguismo e Surdez. Trabalho de Linguística Aplicada. V.14.1989. p.101-112.

A COMUNICAÇÃO COMO UM FACILITADOR NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

Cristiane Batista Marinho

Juliana de Lima da Silva

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de estudos efetuados nas disciplinas de Didática e Docência, Gestão e Relações Humanas cursadas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas – IEAA/UFAM, nas quais foi possível entender que o processo de ensino e aprendizagem vai muito além de estratégias e técnicas pedagógicas, já que a comunicação estabelecida entre professores e alunos pode interferir na aprendizagem, tendo em vista que ambos são sujeitos atuantes nesse processo e precisam estar em sintonia.

Assim, no que diz respeito ao ensino podemos dizer que a relação com os seus alunos pode auxiliar o professor a planejar e organizar sua prática pedagógica, já no que se refere a aprendizagem entendemos que os alunos precisam sentir-se seguros ao expor suas dúvidas e opiniões ao professor, fortalecendo sua autoestima, o que só poderá ser feito se ambas as partes decidirem encontrar um equilíbrio nesta relação, pautado pelo diálogo significativo entre os mesmos.

Dessa forma, acreditamos ser necessário e importante nos preocuparmos com a interação entre professor e aluno em sala de aula, de modo que nos propomos a realizar um pequeno estudo como o objetivo compreender como se dá a relação entre professor-aluno, bem como se os mesmos mantêm um diálogo eficiente que auxilia no processo de aprendizagem. Sendo assim, optamos pela metodologia qualitativa, sobretudo pelo fato de que este tipo de pesquisa “é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDK & ANDRÉ, 1986, p. 18).

Metodologia

A presente pesquisa foi delineada por meio de um estudo bibliográfico, associado a entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente dentre da instituição escolar no horário de intervalo, com quatro docentes de uma escola estadual que oferece o Ensino Fundamental e

Médio, localizada na zona urbana do município de Humaitá-AM, na quais buscamos atender os objetivos propostos, bem como tratar os profissionais de uma maneira respeitosa e ética.

Resultados

Assim, após transcrição e análise das falas dos professores chegamos à conclusão de que os educadores do ensino público que participaram da pesquisa apresentaram concepções semelhantes a respeito da importância da relação professor-aluno, tendo em vista que foram realizadas várias perguntas destinadas a compreender quais são os principais desafios no processo de ensino e aprendizagem e quais as estratégias utilizadas para enfrenta-los, onde em um primeiro momento os professores se dedicaram a falar sobre o problemas estruturais da escola, deixando a comunicação e a relação com os alunos em segundo plano.

Todavia, quando questionados sobre suas inquietações no que diz respeito a dimensão pedagógica de sua profissão os professores relataram se sentir incomodados com o que chamaram de “*falta de interesse dos alunos pela escola e a falta de apoio da família*” e disseram que tentam conversar com os estudantes e pais sobre a importância da educação, contudo nem sempre essas conversas surtem o efeito desejado.

Outro ponto que nos pareceu muito incômodo aos professores se refere ao comportamento dos estudantes durante as aulas, principalmente por conversas paralelas, brincadeiras inconvenientes e a recusa em participar dos diálogos durante as aulas. Assim, quando questionados a esse respeito os professores relataram que tentam trabalhar de uma maneira que torne a aula mais atrativa aos alunos por meio de recursos tecnológicos, como televisão e data show, bem como utilizando jogos e realizando dinâmicas durante as aulas, sobretudo pelo fato de acreditarem que são essas atitudes que os alunos esperam de bons professores.

Por fim perguntamos aos professores como eles lidam com os conflitos que surgem em sala de aula, seja entre alunos e alunos ou entre professor e alunos, em que a maioria dos professores afirmaram que tentam dialogar com os alunos e escuta-los, ponderando suas opiniões na medida do possível, mas que nem sempre é fácil realizar esta tarefa, já que os mesmos demonstraram a necessidade de se haver momentos mais específicos para isso, como oficinas e minicursos, bem como a falta de apoio do gestor da escola.

Gerir conflitos “é uma tarefa inerente a condição docente e só pode ser executada se o professor está investido de autoridade” (AMARAL, 2005 p.94), não em um sentido a-democrático ou autoritário e sim no sentido de poder influenciar as opiniões alheias para

chegarem a um consenso satisfatório a todos. É um tipo de habilidade que precisa ser trabalhada nos cursos de formação de professores, a fim de que esses profissionais não se sintam perdidos ou inseguros em sua prática.

O mesmo vale para a comunicação a ser estabelecida na relação professor-aluno, pois conforme Bazarra (2008) é preciso encontrar um meio termo entre uma relação muito distante com os alunos, que dificulta a comunicação, e uma proximidade que beira ao “coleguismo”, e que por sua vez faz com que o professor perca sua autoridade e poder controle sobre a turma, o que pode vir a dar margem para a indisciplina. Em suma, é importante que o educador consiga manter uma relação que estimule a comunicação, onde o aluno se sinta seguro, mas não extrapole os limites éticos e morais necessários a qualquer profissão.

Dessa forma constatamos nas falas dos professores que os mesmos procuram estabelecer uma comunicação produtiva com os seus alunos tentando auxiliar no processo de aprendizagem, contudo suas falas também revelam que nem sempre essas tentativas surtem o efeito esperado, o que em algum momento infelizmente poderá se refletir no rendimento do aluno, o que indica a necessidade de uma revisão nas metodologias utilizadas, a fim de que tanto os professores, quanto os estudantes possam ser beneficiados por uma comunicação que facilite a aprendizagem.

Portanto, diante do exposto podemos verificar que a relação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da situação didática, a qual precisa ser estudada em conjunto com outros fatores presentes em sala de aula, pois para que haja uma aprendizagem duradoura é preciso que o professor possua propósito definido e estimule por meio de suas atividades, sobretudo o diálogo, a reflexão dos alunos no que diz respeito a sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lucia. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com uma nova roupagem? In: OLIVEIRA, Marcia Auxiliadora M. (Org.) **Gestão Educacional**. Novos olhares, Novas abordagens. 4ªed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2005.

BAZARRA, Lourdes. Dirigir professores em tempos de mudança. In: BAZARRA, Lourdes. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança**. 2ªed. São Paulo, Paulinas, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, E. P. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLANTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JI-PARANÁ, RONDÔNIA

Leiva Custódio Pereira
Suzana Rocha de Souza
Anatália Daiane de Oliveira

Palavras-chave: Educação Integral. Tempo Integral. Programa Mais Educação.

RESUMO EXPANDIDO

O presente trabalho apresenta reflexões a respeito das inquietações enfrentadas pela escola pública brasileira, na tentativa de oferecer uma educação integral e não uma escola apenas de tempo integral, ou seja, aquela que se preocupa, sobretudo, em preencher o contraturno dos e das estudantes com atividades que muitas vezes não condizem com as expectativas e reais necessidades da demanda escolar.

Neste estudo será abordada a experiência de uma escola da rede municipal de Ji-Paraná que por meio da Lei municipal 1.611 de 13 de abril de 2007, tem buscado implantar a educação integral em regime experimental para os e as estudantes do ensino fundamental do primeiro ao quinto ano.

Este texto trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumentos a revisão sobre o assunto, a análise de documentos legais que versam sobre a Educação Integral e uma entrevista com a gestora responsável pela escola em cena de tempo integral, sendo que a análise final foi realizada por meio da análise do discurso da entrevista, articulando-a com o referencial teórico e o objetivo estabelecido neste trabalho.

A Educação Integral é uma realidade prevista nos dispositivos legais educacionais do país: na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 e também no Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014. Para sua efetivação algumas políticas públicas têm sido implementadas e implantadas, entre elas, o Programa Mais Educação instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, como estratégia do Ministério da Educação (MEC) de contribuir para a formação integral dos e das estudantes das escolas públicas do país, por meio de projetos, programas e ações do Governo Federal realizadas no contra turno escolar, induzindo assim a ampliação da jornada escolar.

A proposta de educação integral vem sendo desenvolvida desde o movimento da escola nova no início do século XX, em que a escola diante da expansão industrial precisava se adequar ao modelo social econômico de valorização da atividade e da experiência, buscando religar os conhecimentos

escolares e a vida em sua plenitude, atendendo os desafios impostos historicamente. (CAVALIERE, 2002; COELHO; HORA, 2014).

Atualmente diante da situação educacional de tantos fracassos escolares refletidos no Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), emerge novamente com intensidade a proposta educação integral com ampliação da jornada escolar dos e das estudantes como possibilidade de combate a repetência, com aulas de reforço no contra turno escolar, recuperação, enfim, diversas tentativas para se alcançar um melhor índice no IDEB e na qualidade da educação.

Esse cenário de ampliação da jornada escolar tem sido um espaço de novas aprendizagens, de contato com outras linguagens como artes, esportes etc. que ampliam consideravelmente a visão de mundo desses e dessas estudantes. Por outro lado, em algumas instituições, tem ocasionado um desgaste para os e as estudantes e para os e as profissionais da escola, pois tem proporcionado uma sobrecarga de atividades extracurriculares, de reforço escolar etc., somente para cumprir o tempo integral na escola.

Nesta perspectiva, Gonçalves (2006) defende que não tem sentido implantar escolas de tempo integral, ampliando a jornada escolar, se não for contemplada a concepção de uma educação integral, a fim de que esse tempo estendido seja de fato uma abertura de novas oportunidades que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Eis o grande desafio imposto à educação brasileira na atualidade, o de oferecer uma escola de tempo integral na perspectiva de alcançar uma educação integral do ser humano; uma educação que contemple as diversas esferas da vida do indivíduo, como um ser multidimensionado.

Compreender essa jornada ampliada na perspectiva da educação integral requer um planejamento coletivo, com acompanhamento pedagógico e avaliação constante desse processo. A formação continuada para as e os profissionais da escola e das áreas específicas como cultura, artes, esporte, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia e outras é um dos caminhos possíveis para efetivação de uma educação de fato integral. (BRASIL, 2009; BRASIL, 2014).

Contudo, é necessário também que a equipe escolar, principalmente, professores e professoras compreendam que a educação integral é um compromisso de toda a equipe e não somente dos monitores e das monitoras, voluntários e voluntárias que atuam no contraturno escolar ministrando atividades que em grande parte são totalmente descontextualizadas dos conhecimentos científicos trabalhados no currículo pelos professores e pelas professoras. A coletividade é essencial para estabelecer o diálogo e unir os trabalhos realizados nos dois turnos baseados nos conteúdos curriculares.

Por fim, destacamos que a educação de tempo integral é bem complexa, ocasionando a existência de pessoas a favor e pessoas contra esse tipo de educação. No entanto, destacamos que um dos grandes desafios é a reflexão que ultrapasse a discussão contra/favor e que contemple o balanço entre o avanço da legislação em relação a essa questão e o que de fato está sendo executado; a execução

de uma educação integral e de tempo integral; a indagação de qual o interesse do sistema capitalista nesta proposta; entre outras que merecem atenção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. (Série Mais Educação). Brasília: MEC, SECAD, 2009.

_____. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação integral**. Brasília: MEC, 2014.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília: MEC/SECAD. s/d.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf.
Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em:
file:///F:/ESCOLA%20TEMPO%20INTEGRAL%202015/portaria__19041317.pdf. Acesso em 11 nov. 2015.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 nov. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>. Acesso em: 12 nov. 2015.

HORA, Dayse Martins e COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Diversificação curricular e Educação Integral. 2004, p. 1-18. Disponível em: <http://maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto - Ligia Martha Coimbra.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

RONDÔNIA. Lei nº 1611 de 13 de abril de 2007. Institui o Projeto Novo Tempo de Educação de Tempo Integral no município de Ji-Paraná e dá outras providências. Prefeitura de Ji-Paraná, RO. 2007 [material digitalizado].