



ENSINO E PESQUISA EM HISTÓRIA

IV SEMINÁRIO INTEGRADO

SÔNIA RIBEIRO DE SOUZA
MARTA VALÉRIA DE LIMA
ROGERIO SÁVIO LINK

(ORGANIZADORES)

Sônia Ribeiro de Souza
Marta Valéria de Lima
Rogério Sávio Link
(Organizadores)

ENSINO E PESQUISA EM HISTÓRIA

IV SEMINÁRIO INTEGRADO

São Leopoldo



2019

© Editora Karywa – 2019
Rua Serafim Vargas, 66
São Leopoldo – RS
CEP: 93030-210
editorakarywa@gmail.com
<https://editorakarywa.wordpress.com>

Conselho Editorial:

Dra. Adriana Schmidt Dias (UFRGS – Brasil)
Dra. Claudete Beise Ulrich (Faculdade Unida – Brasil)
Dr. Cristóbal Gnecco (Universidad del Cauca – Colômbia)
Dra. Delia Dutra da Silveira (UDELAR, CENUR, L. N. – Uruguai)
Dr. Eduardo Santos Neumann (UFRGS – Brasil)
Dra. Eli Bartra (UAM-Xochimilco – México)
Dr. Ezequiel de Souza (IFAM – Brasil)
Dr. Moisés Villamil Balestro (UNB – Brasil)
Dr. Raúl Fomet-Betancourt (Aachen – Alemanha)
Dr. Rodrigo Piquet Saboia de Mello (Museu do Índio – Brasil)
Dra. Tanya Angulo Alemán (Universidad de Valencia – Espanha)
Dra. Yisel Rivero Báxter (Universidad de la Habana – Cuba)

Comissão Científica: Alexandre Pacheco, Antônio Cláudio Barbosa Rabello, Daniela Paiva Yabeta de Moraes, Fernando Roque Fernandes, Lilian Maria Moser, Mara Genecy Centeno Nogueira, Marta Valéria de Lima, Sônia Ribeiro de Souza, Wagner da Silva.

Departamento Acadêmico de História, Campus Porto Velho – UNIR

Capa: Daniela Paiva Yabeta de Moraes.

* Os textos são de responsabilidade de seus autores.

Ensino e Pesquisa em História: IV Seminário Integrado. Organização: Sônia Ribeiro de Souza, Marta Valéria de Lima, Rogério Sávio Link. São Leopoldo: Karywa, 2019.

79p. : il

Ebook

ISBN: 978-85-68730-48-5

1. Ensino de História; 2. Estágio em História; 3. Formação de Professores; 4. Metodologias Historiográficas; I. SOUZA, Sônia Ribeiro de; II. LIMA, Marta Valéria de; III. LINK, Rogério Sávio.

CDD 370.71

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
--------------------	---

CONFERÊNCIAS

GERENCIAMENTO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO: RESOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO	10
<i>Nivia Ivette Núñez de la Paz</i>	

ACERVO ICONOGRÁFICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIR/PVH: REPRESENTAÇÕES, MEMÓRIAS E IDENTIDADES.....	29
<i>Marta Valéria de Lima</i>	
<i>Fernando Roque Fernandes</i>	

CADERNO DE RESUMOS

INTERFERÊNCIA DO CAPITAL PRIVADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM RONDÔNIA. 44	
<i>Antônia Pires de Santana</i>	
<i>Ariele Paixão dos Santos</i>	
<i>Divo Alexandre Soares Rocha</i>	
<i>Maycon Roberto Gomes Menezes</i>	
<i>Ticiane Priscila CardososFernandes</i>	
<i>Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)</i>	

PROJETO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	45
<i>Angela Resende Rocha de Oliveira</i>	
<i>Luiz Gabriel Marques de La Jaille</i>	
<i>Samia Evelyn Araujo Menezes</i>	
<i>Thiago Martins Rocha</i>	
<i>Marta Valéria de Lima (Orientadora)</i>	

A FORÇA DA COMUNIDADE NA ESCOLA.....	47
<i>Francivaldo Estevo da Silva</i>	
<i>Leidimar Alencar Machado</i>	
<i>Seliane de Souza Costa</i>	
<i>Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)</i>	

MINHA PRÁTICA DE REGÊNCIA NO ESTÁGIO V	48
<i>Victor Longman da Silva</i>	
<i>Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)</i>	

INSTITUTO BRASILEIRO DE DESENVOLVIMENTO FLORESTAL	50
<i>Luan Felipe Silva Casarin</i>	

	<i>Lorenzo Cappelli Savaris</i>	
	<i>Antônio Cláudio Barbosa Rabello (Orientador)</i>	
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO I		52
	<i>Agatha Alice Trajano Paixão</i>	
	<i>Carla Geovana Brasil de Jesus Fabiano</i>	
	<i>Ilmara da Silva Farias</i>	
	<i>Larissa Oliveira de Albuquerque</i>	
	<i>Larissa Rodrigues Alves de Castro</i>	
	<i>Vanessa Israel Cabreira</i>	
	<i>Mara Genecy Centeno Nogueira (Orientadora)</i>	
A DISCIPLINA DE ANTROPOLOGIA CULTURAL COMO ARCABOUÇO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO HISTORIADOR/PROFESSOR.....		54
	<i>Luan Felipe Silva Casarin</i>	
	<i>Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza</i>	
	<i>Marta Valéria de Lima (Orientadora)</i>	
ESCOLA E COMUNIDADE		55
	<i>Adolfo Mateus Souza de Carvalho</i>	
	<i>Amanda Cristina Oziel da Silva Lemos</i>	
	<i>Beatriz Mota Ribeiro</i>	
	<i>Daniele Vasconcelos Dantas</i>	
	<i>Demetrius Roberto de Oliveira Estevam</i>	
	<i>Emanuelle Gonçalves Costa</i>	
	<i>Erika Francelino Vieira</i>	
	<i>Fabricia da Silva Lopes</i>	
	<i>Lorrany de Freitas Pinto</i>	
	<i>Matheus Rios Cruz</i>	
	<i>Norma Rodrigues de Oliveira</i>	
	<i>Ocineide Costa Silveira</i>	
	<i>Sérgio Abner Alencar de França</i>	
	<i>Vanessa Moura da Silva</i>	
	<i>Welysson Cutrim Vital</i>	
	<i>Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)</i>	
COTIDIANO DA SALA DE AULA		57
	<i>Agatha Alice Trajano Paixão</i>	
	<i>Andressa Giovana dos Santos Martins</i>	
	<i>Gabriel Borges de Oliveira</i>	
	<i>Gabriele Maia Bezerra</i>	
	<i>Gessica Cristiane Ferreira Pinto</i>	
	<i>Glenda Cristina de Souza Pinto</i>	
	<i>Lorenzo Cappelli Savaris</i>	
	<i>Lucas Pereira de Moraes</i>	
	<i>Maeli Ribeiro Bezerra</i>	
	<i>Manuela Almeida de Miranda</i>	
	<i>Maria Luiza Ferreira Carmo Souza</i>	
	<i>Glendha Stephany Gonçalves da Silva Pereira</i>	

Samia Evelyn Araujo Menezes
Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)

ATIVIDADE DE CAMPO – UMA EXPERIÊNCIA DE REGISTRO ETNOGRÁFICO
NO MERCADO CENTRAL DE PORTO VELHO-RO 60

Lorenzo Cappelli Savaris
Lucas Pereira de Moraes
Marta Valéria de Lima (Orientadora)

EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO V – RESIDÊNCIA 62

Tiago Medeiros Sousa
Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)

ANALISANDO A RELEVÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO “UNIR E
SOCIEDADE: MOSTRA DE CURSOS” 63

Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza
Fernando Roque Fernandes (Orientador)

PROGRAMA DE MONITORIA: SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO
ACADÊMICA DO ESTUDANTE DE HISTÓRIA 64

George Lucas Gonçalves da Silva
Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza
Lilian Maria Moser (Orientadora)

EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO CASTELO BRANCO 65

Ivanderson Monteiro da Silva
Luiz Henrique Moreira de Siqueira
Vagner da Silva (Orientador)
Mara Genecy Centeno Nogueira (Orientadora)

A COMUNIDADE ESCOLAR E O SEU ENTORNO: A ESCOLA ESTADUAL DE
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ESTUDO E TRABALHO E A SUA
REALIDADE SOCIAL 67

Luan Felipe Silva Casarin
Ane Cristina Sales Ardarios
João Vítor de Oliveira Santos
Antonio Cláudio Rabello (Orientador)

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA 68

Ana Beatriz Lebre Lima
José Nogueira Castro
Sezanildo Monteiro dos Santos
Verônica Aparecida Silveira Aguiar (Orientadora)

REGISTROS FOTOGRÁFICOS 69

APRESENTAÇÃO

Os Seminários Integrados de Ensino e Pesquisa em História vem sendo realizado anualmente, desde 2016, como momento pedagógico coletivo do Departamento de História PVh/UNIR. Esse evento busca oferecer aos alunos do curso de História/Licenciatura a possibilidade de partilha e comunicação dos conhecimentos construídos e adquiridos a partir das produções acadêmicas desenvolvidas pelos próprios discentes durante sua trajetória educativa em nossa instituição.

Essa atividade nasceu em resposta às exigências formativas, construídas pelo próprio Conselho Departamental de História/UNIR, em seu PPC de História Licenciatura 2015. A integração entre ensino e pesquisa é ponto fundante da formação do profissional da educação e se apresenta em nosso Projeto Pedagógico como objetivo Geral:

Como unidade destinada ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, o Curso de Licenciatura em História busca formar profissionais nessa área que lidem criticamente com o ensino e a aprendizagem de forma integrada com a produção de conhecimento da área e suas possibilidades de inserção social. (Projeto Político Pedagógico do Curso de História Licenciatura – 2015, Departamento de História / NCH / UNIR, p. 19)

Esse seminário garante um espaço de diálogo entre a produção e as experiências desenvolvidas pelos discentes, tanto no processo formativo na licenciatura, através dos relatórios de estágio, como nos momentos de estudo ligados aos conhecimentos específicos do pesquisador em História. Ao mesmo tempo, essa semana garante a publicização e comunicação dos trabalhos desenvolvidos no curso entre os alunos e professores. O evento trata da apresentação dos Relatórios de Estágio Supervisionado, produções desenvolvidas em disciplinas curriculares, relatórios de PIBIC, TCCs, Monografias, Relatórios de Monitorias, estudos desenvolvidos nos Grupos de Pesquisa e, neste ano, acrescentamos os relatórios de PIBID e Programa Residência.

As apresentações dos trabalhos são feitas em formato de seminários, sucedidos de reflexões colaborativas. Tal dinâmica amplia o diálogo

dos alunos com suas próprias produções. Como estratégia sistematizada para o evento, todas as apresentações são seguidas de momentos de reflexão e interação dos professores do Curso de História, problematizando as discussões apresentadas. Assim, garantimos a possibilidade de um outro olhar sobre o trabalho discente além do oferecido pelo seu orientador.

Contamos também com a honra de termos palestrantes convidados. Neste evento, fazemos questão de convidar egressos do curso de História para partilharem conosco as suas experiências profissionais e de caminhada na área de História. Nesse sentido, colaboraram com o evento João Herbert Peixoto dos Reis, Benedita Nascimento, Erivaldo de Melo Trindade, Andréia Tatiane dos Santos Drews, Marcelo Mourão e Catiussi Lima. Além destes, tivemos a participação especial da teóloga e educadora Nívia Ivette Núñez de la Paz que nos brindou com uma fala sobre o gerenciamento de conflitos na Educação.

Neste ano, compondo ações do evento, também lançamos o projeto de memória iconográfica do Curso de História/UNIR-Porto Velho que visa reunir subsídios para a criação de uma política de recuperação e preservação da memória institucional deste curso, bem como servir de material de apoio para a realização de trabalhos de Ensino e Pesquisa no âmbito da formação em História. Como primeira ação, estruturamos sites e mídias para recolhimento de fotos dos mais de 30 anos de existência do curso de História e organizamos a I Mostra Fotográfica do Curso de História com o material doado por professores, alunos e ex-alunos. O projeto é de caráter contínuo.

Outra novidade é a inserção de atividades teórico/práticas de Educação Patrimonial, a qual conta com a colaboração de professores do Departamento de História e egressos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado.

A relevância deste evento é a garantia da partilha e comunicação entre os alunos e professores sobre a produção científica que os mesmos vêm produzindo. Neste ano, o *IV Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História / 2019* contou com uma carga horária total de 30 horas de atividades acrescidas com mais 5 horas para aqueles que apresentarem trabalhos. O evento foi realizado no Auditório da UNIR Centro, de 14 a 19 de agosto de 2019, utilizando o horário das 14hs às 19:30hs, e no sábado das 8hs às 14hs.

Portanto, o presente ebook é o resultado final do evento. Apresenta parte daquilo que foi discutido e apresentado pelos convidados e pelos estudantes. Boa leitura!

Marta Valéria de Lima
Sônia Ribeiro de Souza

The background is a light blue color with a pattern of various school supplies. The items are rendered in a stylized, flat design using dark blue and orange colors. The supplies include: a pair of scissors in the upper center; a pencil in the upper right; a ruler in the upper left; a triangular set square in the upper center; a pencil in the lower left; a pair of scissors in the lower left; a stapler in the lower center; a pencil in the lower right; a triangular set square in the lower right; and a rectangular object, possibly a folder or a book, in the lower right. The word "CONFERÊNCIAS" is centered in the middle of the page in a black, serif font.

CONFERÊNCIAS

GERENCIAMENTO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO: RESOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

*Nivia Ivette Núñez de la Paz**

Introdução

A resolução de conflitos e as diferentes técnicas ou metodologias que se conhecem para esse fim, são trabalhadas por pesquisadoras e pesquisadores de várias disciplinas, programas e projetos. Neste artigo, a particularidade é pensar e dialogar a partir do âmbito escolar e, como bem aponta o título, fazer ênfase não só na resolução e sim na transformação. Afirmamos, desde nossa caminhada docente, que a disciplina *Resolução e transformação de conflitos no âmbito escolar* é de vital importância dentro do currículo na Educação.

Conflitos fazem parte de nosso dia a dia, de nossos cotidianos; no entanto, é necessário e importante que estejamos preparados para poder intervir, resolver e, principalmente, transformar. A escola, assim como a família, são espaços privilegiados para esse exercício de aprendizagem, pois são espaços primários de interação em grupos, por tal, espaços de aprendizagem e formação. Se aprendermos desde cedo que, assim como os conflitos são inevitáveis eles também são passíveis de solução não violenta, estaremos em condições de experimentar e proporcionar relações mais sadias, relações humanizadas entre todas as pessoas.

* Doutora (2008) e mestra (2004) em Teologia pela Faculdades EST, São Leopoldo (RS). Licenciada em Teologia (2001) pelo Seminário Evangélico de Teologia, Matanzas, Cuba. Pós-doutorado em Teologia Sistemática (2015-2017) pela Faculdades EST, São Leopoldo (RS) com o Projeto "Em defesa da vida: da violência de gênero para relações humanizadas", bolsa PNP/CAPES. Professora do Mestrado em Educação e Diretora de Tese da Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI) e da Fundação Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Professora do Centro de Estudos Anglicanos (CEA). Faz parte da Diretoria do Centro Ecumênico de Capacitação e Assessoria (CECA). É membro do Grupo de Pesquisa Religião, Gênero e Violências (REGEVI) da Faculdade UNIDA de Vitória. Suas Áreas de pesquisa e atuação são: Feminismos, Teologia Feminista, Violência contra as mulheres, Educação Popular, Interculturalidade, Ética e Direitos Humanos.

A comunicação, especificamente o diálogo, é o exercício e prática que pauta qualquer intento de resolução e transformação de conflito. O diálogo só é possível quando somos capazes de argumentar sem sofismo. Argumentos vêm do estudo, do tencionar o conhecimento a partir da inter ou transdisciplinaridade. É importante lembrar que ainda quando falamos no singular “âmbito escolar” estamos cientes de que nesse singular tem muito plural. Não somos iguais, nem nossos contextos são iguais. Essa pluralidade que somos é a que deve pautar nossos processos dialógicos e pedagógicos para que, de alguma maneira, possamos ser agentes de intervenção e transformação de conflitos no âmbito escolar. *Âmbito escolar*, porque os conflitos e sua resolução/transformação se enxergam num espaço maior que a própria escola, trata-se da escola e seu círculo de “inter-Ação”. Círculo do qual fazem parte não só discentes e docentes, senão também família, bairro, comunidade etc.

Resolução de Conflitos

Quando falamos de conflito em âmbito geral ou escolar, normalmente o que temos em mente é seu aspecto negativo; que ele é ruim e perigoso e deveria ser evitado. O conflito seria uma situação que colocaria em risco a sociedade como um todo. Nesse sentido, pareceria natural que as propostas apresentadas buscassem soluções que visassem à erradicação do conflito. Assim, teoricamente, teríamos uma sociedade harmoniosa. No entanto, o conflito não pode ser erradicado totalmente já que ele ocorre quando há a confrontação de interesses entre dois ou mais protagonistas e é impossível que não haja disputas de interesses numa sociedade. Na verdade, o conflito está na base do funcionamento da sociedade democrática, aquilo que Michel Maffesoli (2006) chamou de “harmonia conflitual”. A sociedade constitui-se, assim, num grande laboratório de resolução de conflitos, já que o interesse de cada indivíduo é confrontado e harmonizado com o interesse de outros. Quando não há harmonização, ocorre a violência; o que se traduz em guerras quando o conflito ocorre em escala maior.

A socióloga Maria Cecília de Souza Minayo, tenciona o conceito “conflito” ao contrapô-lo à violência. Essa elucidação tem grande significância para nosso tema. Minayo enfatiza:

Conflito é um fenômeno social normal e importante que existe em todas as sociedades, sobretudo nas sociedades democráticas. Ex-

pressa diferenças nas formas de pensar, sentir e agir dos membros de uma família, de escolas, de gerações opostas, de classes sociais antagônicas ou dos vários segmentos de qualquer grupo social. O conflito quando socialmente aceito e explicitado pelas várias partes num ambiente passível de escuta ou de negociação é bom e produz mais democracia e cidadania, seja quando leva a consenso, seja quando permite a cada um aprofundar suas posições. O conflito se transforma em violência quando uma das partes se sente dona da verdade e impõe sua vontade ao outro (indivíduo ou coletividade) por meios autoritários, agressivos ou com armas. (MINAYO, 2009, p. 58)

Portanto, o objetivo das propostas de resoluções de conflitos não é eliminar o conflito, uma vez que o conflito está na base da sociedade democrática, mas sim ajudar as partes a encontrarem formas de resolução dos conflitos, formas não violentas. De semelhante forma, no âmbito escolar, surge “a necessidade de articular meios para contribuir para a resolução e superação de conflitos de uma forma dialogada, buscando prevenir a violência e os desequilíbrios de poder” (POSSATO; RODRÍGUEZ-HIDALGO; ORTEGA-RUIZ; ZAN, 2016, p. 358). O conflito em âmbito escolar, portanto, também não pode ser encarado negativamente, mas sim como uma oportunidade pedagógica para que se estabeleçam novas formas de convivência não violentas.

Técnicas para a Resolução de Conflitos

Existem pelo menos seis formas de resolução de conflitos não violentas. Algumas delas possuem um caráter mais vertical, ou seja, há uma imposição de uma resolução por um terceiro. Outras possuem uma dimensão mais horizontal, possibilitam um espaço de diálogo entre as partes em litígio que são instigadas a entrarem em acordo. No primeiro grupo, encontram-se o *juízo e a arbitragem*. O juízo é próprio dos processos judiciais no qual um juiz, ou uma corte judicial, imbuído de autoridade pública, decide, com base nas provas e documentos apresentados por ambas as partes durante o processo, em favor de uma das partes. Nesse caso, para que haja justiça, exige-se o imperativo da imparcialidade. A arbitragem, por sua vez, guarda relação com o processo judicial já que também exige a imparcialidade daquele ou daquela que toma a decisão. Mas diferente do processo judicial, a arbitragem é uma prática mais comum em disputas comerciais e laborais não necessariamente envoltas em disputas judiciais.

Já no segundo grupo, encontram-se a *facilitação*, a *negociação*, a *conciliação* e a *mediação*. A *mediação*, por sua vez, é uma forma mais estruturada de resolução e possui elementos de todas as outras formas de resolução horizontais. Ela é feita por alguém qualificado e, normalmente, designado para esse fim por uma instituição. Igual à conciliação, o mediador ou mediadora atua como facilitador do diálogo, mas, ao contrário do conciliador, cuja participação no processo se limita a abrir um espaço de diálogo para que a negociação entre ambas as partes possa ocorrer, na mediação, há a participação mais ativa da pessoa que atua como mediadora. Ou seja, a pessoa que faz a mediação pode intervir na disputa tentando equilibrar as forças entre as partes, apontando para possíveis resoluções e buscando criar as condições para um acordo.

Portanto, há várias formas de resolução e, normalmente, quem está atuando diretamente para essa resolução de conflito movimenta-se entre as diferentes formas. No entanto, para o espaço escolar, as formas horizontais são mais adequadas visto que a escola é, por excelência, um espaço de diálogo. Especificamente mediação é a forma mais apropriada para o espaço escolar uma vez que ela inclui a metodologia das outras formas de resolução de conflito horizontais, mas, ao mesmo tempo, também preserva a autoridade da instituição, pois a mediação é feita por alguém incumbido e preparado para essa tarefa pelo órgão público ou por uma instância superior.

A mediação escolar para a resolução de conflitos, como a conhecemos hoje, é um processo que tem suas origens no meio jurídico (MARTINEZ ZAMPA, 2009; POSSATO; RODRÍGUEZ-HIDALGO; ORTEGA-RUIZ; ZAN, 2016). Na década de 1970, nos Estados Unidos, o meio jurídico preocupado com o aumento dos litígios procurou desenvolver alternativas mais baratas e eficazes de resolução. Para isso, precisava que os processos fossem menos formais e mais ágeis. Buscaram-se, então, metodologias de formas de resolução de conflito já utilizadas em outras áreas, fossem elas jurídicas ou não, a saber, da facilitação, da negociação e da conciliação. Na década de 1980, a mediação toma impulso passando a ser utilizada em vários contextos como conflitos comunitários, familiares e até penais. Gradativamente, então, a mediação ultrapassa o âmbito jurisdicional adentrando outros setores da sociedade, dentre eles, a escola.

No ambiente escolar, para que haja a mediação, é necessário que as partes estejam dispostas ao diálogo. Esse é o “princípio da voluntariedade das partes”. Se não existe a disposição para o diálogo – o que pode ser a norma num ambiente conflituoso – a pessoa que faz a mediação deve buscar estratégias que levem as partes ao diálogo, intervindo, assim, na realidade conflituosa a fim de facilitar a resolução de conflitos. Note-se ainda que, para que haja o diálogo efetivo, as partes precisam estar numa relação de igualdade.

Não pode haver o diálogo se uma das partes possui qualquer tipo de poder sobre a outra. Se isso ocorre, é tarefa da pessoa, ou equipe, que realiza a mediação intervir entre as partes para que se estabeleça uma condição de igualdade. É importante também salientar que, o limite dessas técnicas “horizontais” e Projetos está, por um lado, na solução paliativa dos problemas, e por outro, em que nem todos os conflitos são mediáveis. Quando a vida de seres humanos se encontra em risco ou perigo, outras formas de resolução, verticais, são necessárias.

Conflitos escolares: aprendendo entre cotidianos e experiências

Para entender melhor esses conceitos, e pela relevância que ambos têm quando abordamos a temática de Resolução de Conflitos, aqui, de maneira específica no Âmbito Escolar, propomos elucidar a que estamos nos referindo quando eles são nomeados. O *cotidiano*, ou *mundos de vida* como é apresentado pela filosofia intercultural, é também um conceito fundamental para entender e desenvolver esta forma de trabalho.

Segundo Ada Maria Isasi-Díaz,

O cotidiano é muito complexo e variado, fazer uma definição específica e fechada não seria suficiente para assinalar seus muitos elementos e características. Cotidiano constitui o ambiente imediato de nossas vidas, o primeiro horizonte em que se dão nossas experiências, que da mesma forma são os elementos que constituem o cotidiano. É o “lugar”, ou “não lugar”, onde primeiro nos relacionamos com o mundo material, não só pensando na realidade física senão também na maneira como a gente se relaciona com essa realidade (cultura); como entendemos e avaliamos nossa relação com ela (história). O cotidiano se mistura com a vida material, e é elemento chave na estruturação das relações sociais e seus limites, ele tem a ver com as práticas e crenças que temos herdado e com aqueles julgamentos habituais que incluem as táticas que usamos para lidar com eles. No entanto, por cotidiano não entendemos a repro-

dução ou repetição acrítica de tudo o que ensinaram para nós e o que constitui um hábito em nossas vidas. (...) cotidiano é o que faz o mundo de cada pessoa específico, e, por tanto, é a partir dele e nele que se vivenciam as múltiplas relações que nos constituem como seres humanos. Cotidiano é a esfera na qual a luta pela vida se faz mais imediata, mais intensa, mais enérgica; é isso que encaramos diariamente e, também, a maneira em que o fazemos, e não está relacionado exclusivamente com o pessoal/individual senão que em forma regular entra em contacto com os sistemas sociais impactando suas estruturas e mecanismos, que por sua vez, influenciam de maneira concreta a vida diária de cada qual. (...) O cotidiano tem a ver com nossa maneira de falar, com as experiências de classe e gênero, com o impacto da pobreza, com o trabalho que fazemos e com o que esperamos alcançar com nossas vidas. O cotidiano contém nossas relações familiares, relações de amizades, as relações com vizinhos, com a comunidade. Nele encontramos muito desse “ser prático”, encontramos muito da sabedoria popular. (ISASI-DIAZ, 2002, p. 8)

Já Ivone Gebara define o cotidiano como

O combate para viver hoje, para encontrar trabalho, para ter o que cozinhar, para encontrar um sentido imediato para a vida, esse mundo doméstico de relações breves e mais diretas, nossos hábitos, a rotina, nossas histórias pessoais, nossos sentimentos perante os acontecimentos, nossas reações frente à TV, frente aos problemas atuais. Um lugar onde se faz a história e onde as formas mais variadas de opressão e de produção do mal se manifestam sem que sejam suficientemente reconhecidas. É onde nascemos, sofremos, amamos e morremos. (GEBARA, 2000, p. 121)

Especificamente sobre cotidiano no âmbito escolar Barsanti de Camargo relembra:

Em meados do século XX, o cotidiano da escola era entendido como o prosaico, o trivial, o comum, o corriqueiro do espaço escolar, em oposição à valorizada rotina da sala de aula, caracterizada por exercícios repetitivos, rituais de aprendizagem, regras de comportamento, execução de trabalhos e tarefas. Atividades extraclasse, como canto orfeônico, visita a museus, aulas de laboratório, educação física e outras ações eram consideradas de menor importância: complementos a práticas de ensino tradicional marcadas pelo uso do caderno, livro, lousa e giz. (...) as conversas e os fatos vividos nos corredores, nas cantinas, no recreio e nos banheiros não eram tidos como circunstâncias de formação, de produção de sujeitos: alunos/as, professores/as, gestores/as e demais indivíduos que circulam pela escola (...). Todos os espaços/fatos são vitais à constitui-

ção do sujeito e constituem o que entendemos por cotidiano escolar. (BARSANTI DE CAMARGO, 2007, p. 73)

Uma outra categoria definidora para esta temática é a *Experiência*. Sobre a experiência Gebara (2000, p. 37) afirma: “Toda experiência vem acompanhada de interpretações, isso é inevitável, é a nossa maneira de estar no mundo. As interpretações permanecem em nossa memória quando o tempo se encarrega de apagar a beleza ou a crueldade vivida”. Já para Barsanti de Camargo (2007, p. 74) ter experiência significa senti-la, como também assevera Jorge Larrosa (2002, p. 42): “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, o que acontece, o que toca”.

A Experiência, Nesse sentido, está marcada por uma experiência particular e concreta, que ao mesmo tempo aceita e advoga pelo reconhecimento da variedade de experiências existentes. Uma experiência que não se preocupa em medir qual posição está mais perto da verdade ou da realidade, e sim que tenha preocupação em apresentar uma verdade e uma realidade em meio a todas as outras verdades e realidades. Uma experiência que nasce e emerge da vida cotidiana, e é justo essa vida cotidiana a que outorga à experiência a sua particularidade, a sua verdade (NÚÑEZ DE LA PAZ, 2004, p. 33).

Seria ilógico pensar que um mesmo Programa de Resolução de Conflitos (PRC) possa ser aplicado em todos os contextos escolares. Contextos estão recheados de cotidianos múltiplos e experiências variadas; cotidianos e experiências que têm obrigação de pautar esses Programas. Por isso, mediadores/as devem ter um conhecimento prévio que vai muito além de dominar uma certa técnica para poder aplicá-la. Mediadores/as devem ser pessoas imbuídas nesse cotidiano escolar no qual será aplicado o PRC, assim como também, ter uma experiência marcada pelo contexto em que a instituição se encontra inserida.

Visando a Transformação: temas transversais

Assim como a resolução não violenta de conflitos é muito importante para o âmbito escolar, também as estratégias para a transformação são imprescindíveis. Transformação requer um processo de desmonte, de desconstrução para reconstruir com uma outra base, outros alicerces; sabendo que há no cotidiano elementos culturais que precisam ser descon-

truídos para reconstruir a partir de uma nova perspectiva de vida, a partir de outros valores. A transformação dá-se pelo conhecimento e implementação do que temos denominado *temas transversais*. São eles: Educação diferenciada, Outras Pedagogias, Gênero, Interculturalidade, Alteridade, Direitos Humanos, Democracia, Cidadania, Compaixão, entre tantos outros.

O que denominamos *Temas Transversais* são *requisitos indispensáveis*, ou *imperativos*, para pensar em elementos ou caminhos que apontem ou permitam a transformação de relações de violência em relações humanizadas. Não podemos falar em trabalhar, criar ou implementar Programas de Resolução de Conflitos sem ter o conhecimento destes temas. É preciso que esses temas pautem nosso pensamento e nosso agir. Para assumir a constatação de que é determinante nessas situações de conflitos mais que o “resolver” o “evitar”, é que fazemos alusão a eles. E esse “evitar” a violência se dá unicamente pela transformação.

Paulo Freire (1996, p. 36) afirmou “a teoria sem a prática vira *verbalismo*; assim como a prática sem a teoria vira *ativismo*. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade”. É então a *práxis* a bússola, o mapa nesse processo constante de ação criadora e modificadora, tão necessária nos âmbitos escolares. Os *temas transversais* são imprescindíveis porque têm em seu cerne a questão da humanidade: o jeito que pensamos essa humanidade e as opções que fazemos para que seja ela quem balize nossa *práxis*.

A seguir, comentaremos alguns desses temas, cientes de que cada um dos apresentados precisaria de “seu próprio artigo”. No entanto, acreditamos que seja imprescindível deixar pautado nosso entendimento sobre eles e a relação que todos têm na procura por relações sadias.

Educação diferenciada e Outras pedagogias

Vários são os autores/as que alertam para a necessidade de renunciar à crença na função “messiânica” da escola. É verdade que almejamos uma escola, um âmbito escolar, de relações com equidade no cotidiano, mas isso só vai acontecer se abrimos as portas para acolher, para conviver com as diferenças, se permitimos que o cotidiano escolar e seus espaços possam ser reconhecidos como lugares do exercício educativo mais amplo, balizado pela diversidade. Essa proposta parte do reconheci-

to, e aceitação, das múltiplas formas de pedagogia (FACCIOLI DE CAMARGO, 2007, p. 15).

Pedagogias que não têm, nem podem ter, um modelo único. Pedagogias que devem ser repensadas e recriadas a partir de outras categorias desde o saber-pensar e o pensar-fazer. Pedagogias que vão muito além de uma letra estampada num papel assinado e carimbado, uma guia para seguir a risca. Há dança, há canto, há teatro, há cinema, há pedagogias interseccionais, há novas tecnologias da informação, há... outras muitas formas de pedagogia. E elas devem responder ao contexto e à experiência como já foi levantado. Como pensar em usar Datashow numa comunidade que não tenha energia elétrica? Como pensar no processo pedagógico numa grande cidade com estudantes “sentados” e mantendo a “disciplina” por várias horas contínuas?

Gênero

Em meados da década de 1970, adota-se o conceito de *Gênero* como categoria analítica nas ciências sociais e humanas, no âmbito do desenvolvimento dos estudos de mulheres, e também, dos estudos feministas. Especialmente na Antropologia e na Sociologia, destacam-se Gayle Rubin e Joan Scott. Esta categoria de análise visa apontar que as relações entre os sexos são social e culturalmente construídas. O conceito *gênero* é usado para designar a construção social e cultural da feminidade e da masculinidade. O gênero, aquilo que é tido como masculino e feminino, passa a ser visto como construção social e histórica, não como condicionamento natural. Portanto, passível de desconstrução (Mulheres Cidadãs que Podem!, 2016, p. 8s). São as construções desvendadas pelo gênero as que embasam situações de conflito e o cotidiano escolar não escapa dessa dinâmica perversa.

A teoria propõe uma distinção entre *sexo* – referente à diferença biológica – e *gênero* – vinculado às construções históricas, sociais, culturais, psicológicas e políticas. As relações de gênero são complexas, diversificadas, plurais, contextualizadas, localizadas em determinado tempo e lugar, e não se apresentam sempre da mesma forma em todas as épocas e lugares; variam de um povo culturalmente diferente de outro e dentro de uma mesma sociedade, mudam de acordo com a classe social, com a identidade étnico-racial, com a idade e outras. Estão relacionadas com os costumes de cada lugar e sociedade, experiência cotidiana, práticas, sím-

bolos, representações, leis, normas, hábitos, valores sociais e morais, religião, formas de viver a sexualidade, concepções e maneira de organizar a vida familiar e a vida política de cada povo (Mulheres Cidadãs que Podem!, 2016, p. 8s).

Por isso, as relações de gênero desvendam as relações de poder. Nelas, repetidamente, se confere ao homem o poder social e político sobre as mulheres, com frequência usado como exercício de controle e para opressão, fazendo com que as mulheres se sintam impotentes e sem direito ao exercício de poder. Baseadas nas compreensões sociais e culturais de gênero, as instituições sociais apregoam modelos pré-estabelecidos de família, corpo, sexualidade, religiosidade, comportamento. Esses modelos, numa sociedade marcada pelo patriarcado, ou seja, o poder do pai sobre os demais membros da família, correspondem a padrões normativos de submissão e da negação dos direitos das mulheres e crianças, gerando discriminação e desigualdade entre homens e mulheres (Mulheres Cidadãs que Podem!, 2016, p. 8s).

Alteridade e Interculturalidade

Uma alternativa importante para esta era de identidades líquidas e fragmentadas, de “não-pessoas”, que são aquelas que o sistema coloca e mantém – desde o nascimento ou não – à margem, vem desde o reconhecimento da *alteridade* e da proposta *intercultural*. Que significa *alteridade*? Falar de alteridade é pensar a diferença, é pensar no Outro (outra) como aquela realidade que é e *está*, e que permanentemente interpela. É um tensionar a nós mesmo porque desvenda o que somos a partir da relação que estabelecemos com esse Outro/a. Somos na medida em que esse outro/a possa ser. Pensando especificamente na educação, a alteridade reforça o postulado de educação como direito de todas as pessoas, necessita ser um lugar para todas as pessoas, lugar de encontro, relacionamento, diálogo, escuta e partilha de significados. A escola como espaço social e espaço de diversidade onde as diferenças não só são reconhecidas, senão também, potencializadas. Alteridade vem justo para romper com aquele modelo do Outro controlado, excluído, tolerado. Construir relações permeadas de alteridade não é tarefa fácil, ainda mais em cotidianos que enxergam esse Outro/a como não-sujeito, mas é uma proposta ética na categoria do imperativo, e o âmbito escolar se apresenta como solo fértil para trabalhar essa proposta que implica muita responsabilidade.

Alteridade e interculturalidade se abraçam epistemologicamente ao “reconhecer e responder à diversidade trabalhando com conhecimentos, valores, singularidades em contexto e perspectivas de pluralidade, onde pessoas convivem mas não se homogeneízam” (CECCHETTI, 2007, p. 161). Trata-se desse reconhecimento do Outro/a (alteridade) e com a proposta da interculturalidade, humanizar as relações no âmbito escolar.

A interculturalidade deve ser entendida como um novo paradigma, ela chega para deslocar o lugar das “certezas” e “as perguntas”, voltando ao que Fonet-Betancourt – desde a filosofia – denomina como “fragilidade dos mundos de vida”, mundo de vida que alude aos múltiplos cotidianos. É um sair do universal, não negando esse universal, mas sim para dar destaque e importância à pluralidade e à diversidade que somos. Abandonar os projetos das certezas e voltar recuperando a fragilidade dos mundos de vida, recuperar *a dignidade epistemológica de um abraço, uma carícia... ante qualquer teoria*. Essa proposta torna-se fundamental para a resolução e transformação de conflitos. Tem que ser colocado nessa empreitada mais de aquilo que temos esquecido, a saber: nossos sentimentos (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 12-18).

Mundos de vida significam para a interculturalidade formas de experiência e cotidianidade. As perguntas epistemológicas surgem, precisamente, nesses mundos de vida, de aí a importância que adquire o contextual. A interculturalidade procura ver se pode ser tratado de uma outra maneira aquilo que a primeira vista parece contraditório e chocante, induz à procura de outras categorias: o simbólico, o ritual..., busca aquilo que não se pode nomear. E no âmbito escolar, a pedagogia é solo fértil para esta proposta.

As condições do nosso acesso ao *tempo* têm mudado e isso intervêm em todo nosso entorno cultural, não mais celebramos a vida, não mais vivemos. É como se precisássemos de mais 24h todos os dias. Isso mexe não só com nossas psiques senão também com nossa corporalidade. A Interculturalidade aponta para a necessidade de recuperar tempos de vida onde essa vida seja celebrada. Necessita-se recuperar o tempo social e cultural. Não estamos no mundo para produzir, não estamos no mundo para participar de uma competição acirrada (que descarta), como faz acreditar o mercado. Uma corrida louca por ter, para ser. Nesse mundo não há espaço para uma resolução de conflitos, há só “remédios paliativos”, há só “faz de contas”. Nesse mundo do mercado, e com a receita do

mercado em prol da seletividade e o descarte, não há espaço para a transformação porque não há espaço para a vida (NÚÑEZ DE LA PAZ, 2015, p. 61s).

A *ressonância* entendida desde a interculturalidade tem notada importância para o diálogo, ela convida a ir além daquilo que temos como certo, aquilo que temos como verdade (quase sempre no absoluto). Um exemplo clássico do que a ressonância produz é a palavra/conceito “comunismo”, quando a escutamos pensamos em que? Qual a nossa reação? Qual a nossa certeza? Se temos que dialogar a partir dela, com qual verdade participamos do “diálogo”? Se escutamos Cuba, qual nossa ressonância? Se escutamos Colômbia, qual nossa ressonância? Se escutamos imigrantes, qual nossa ressonância? Ressonância não é eco, ressonância é aquilo que a palavra/conceito é capaz de produzir em nós (NÚÑEZ DE LA PAZ, 2015, p. 61s). É o perigo da *História Única*, nas palavras de Chiamanda Adiche (2009). Por isso, é necessário dar espaço a polifonia das vozes, não há diálogo sem polifonia, e a ressonância faz o convite para que o leque seja aberto afim de que quando se escute a palavra não se pense em singular, e sim que se possa pensar em plural, que se possa dialogar.

Direitos humanos

Quando falamos de humanidade estamos fazendo referência aos Direitos que toda pessoa (ou sujeito como ser histórico) tem, ou deveria ter, pelo simples fato de “ter chegado” ao mundo. Direitos fundamentais que têm seu embasamento na dignidade humana. Vale perguntar então, que entendemos por Direitos Humanos? No Brasil, por exemplo, se escuta muito falar (senso comum), neste tempo de enfrentamento político, que: Direito Humano é o direito do “bandido”. Mas, quem é ou seria o bandido? A afirmação anterior mereceria um capítulo específico, pensando no cotidiano, nas relações de poder e em como se chega a tal ponto numa determinada sociedade, mas como isso foge de nosso objetivo principal vamos resumir colocando que: se chega a essa tola afirmação, justo “pela falta de conhecimento”.

O filósofo Emmanuel Kant em seu livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, declara: “No reino dos fins, tudo tem ou preço, ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e

por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade” (KANT, 2008, p. 65). De maneira que, seres humanos, que se diferenciam de todos os demais animais por serem dotados de razão, não podem ser considerados nunca um meio, mas sempre um fim em si mesmos, e como tal, têm um valor absoluto que não pode ser mensurado, por tanto, seres humanos tem uma dignidade e jamais um preço (GONZÁLEZ, 2010, p. 14).

Podemos afirmar que Direitos Humanos são construções históricas, afirmação cultural e efetivação cotidiana. Sua fundamentação ou universalização deve estar pautada sob a premissa de que devemos reconhecer culturas diferentes em meios não iguais. Ou seja, os direitos às diferenças, às singularidades culturais, que contrastam com a uniformização discursiva de um direito que tem o universal como humano e não o humano como condição de universalidade nas diferentes culturas (NÚÑEZ DE LA PAZ, 2010, p. 13).

Democracia e cidadania

Preferimos falar de Democracia escolhendo, com toda intensão, a definição da filósofa espanhola Maria Zambrano (1988, p. 133) quando ela afirmou: “Democracia é a sociedade na qual não só é permitido, senão que é exigido ser pessoa”, quer dizer, para que exista democracia plena se precisa que cada habitante esteja na condição de pessoa. Mas, o que significa ser pessoa? “ser pessoa é algo mais que ser indivíduo, ser pessoa é o indivíduo dotado de consciência, é o ser humano que se conhece a si mesmo e se entende a si mesmo como valor supremo”. Ser pessoa é o ser humano que se reconhece como sujeito de direitos e a partir desses direitos, e como sujeito deles, participa na construção da própria democracia.

Podemos afirmar que existe alguma sociedade que possa ostentar a categorização de democrática? A democracia é um processo, é uma construção contínua, não é uma categoria dada, é construção permanente. Tomando como exemplo a questão da fome – essa que tira dos seres humanos a condição de pessoas – não pode existir uma sociedade democrática se tiver algum de seus habitantes com fome pelo fato de não ter direito à alimentação; ter uma sociedade com fome é ter uma sociedade que nega a dignidade, que nega a vida.

Afirmamos que democracia não é categoria dada, outorgada por uma lei, ou por um conjunto de leis, democracia é processo, é construção. E quem realiza essa construção, quem faz parte desse processo? Fazem parte unicamente as pessoas, pessoas com valor supremo, pessoas que possam ser cidadãos. O dicionário recolhe:

cidadania é uma situação social que inclui três tipos distintos de direitos, especialmente em relação ao Estado: 1) *direitos civis*, que incluem o direito de livre expressão, de ser informado sobre o que está acontecendo, de reunir-se, organizar-se, locomover-se sem restrição indevida e receber igual tratamento perante a lei; 2) *direitos políticos*, que incluem o direito de votar e disputar cargos em eleições livres; e 3) *direitos socioeconômicos*, que incluem o direito ao bem-estar e à segurança social, a sindicalizar-se e participar de negociações coletivas com empregadores e mesmo o de ter um emprego. (ZAMBRANO, 1988, p. 34)

Enfim, democracia e cidadania estão imbricadas numa relação de interdependência, é a democracia a que permite que as pessoas possam ter a condição de cidadãos, e são as pessoas (todas) na condição de cidadãos as que vão a permitir que se dê o processo democrático, assim como, a possível instauração da democracia como sistema.

A Compaixão: o sexto sentido

A filósofa Amelia Valcárcel alude à compaixão como sendo um “sexto sentido”, explicando da seguinte forma essa constatação,

Os sentimentos bons são arte inalienáveis da condição natural humana. Estão aí. Antes de falar já sorrimos. Não somos bons por natureza, mas somos morais por destino. Para fazer com que esse nosso sexto sentido desapareça tem que trabalhar muito porque ele é mais forte que a voz da consciência. É terror e vômito a um só tempo. E que acontece com a crueldade? Pois seria resultante de uma aprendizagem. Pouco a pouco, mediante sucessivas e, ao princípio, pequenas crueldades, aprenderíamos a apartar e evitar esse sentimento inato. Iriamos subindo a doses. Ensaariamos a nos distanciar com os objetos, os animais, os fracos; subindo e ampliando a distancia até ensurdecer nossa natureza. Praticariamos a crueldade em gostos e espetáculos. Distância, riso, piada da dor alheia. Gosto pela crueldade ou incluso a brutalidade. Levariamos isso a termino com qualquer pessoa que não possa nos dar o troco, porque essa preocupação sempre, quem não for definitivamente idiota,

a teria. Desde o século ilustrado a humanidade soube que tinha um sentido para adicionar aos cinco existentes. (VALCÁRCEL, 2019)

Amelia coincide com Mandela ao colocar a crueldade e o ódio como sentimentos aprendidos e apreendidos, resultados de uma aprendizagem, sentimentos que geram as piores ações entre os seres humanos porque exercendo eles perdem, justo, a sua humanidade. Amelia e Mandela também coincidem enquanto à antítese desses sentimentos, que seria a compaixão e o amor. O amor como aprendizado e a compaixão como sexto sentido, inato. É necessário, desde o amor e a compaixão, educar para a paz.

Educando para a Paz

Muita da literatura que existe em relação ao tema da resolução e transformação de conflitos, e assim também em relação à convivência das variadas religiões fazem uso da palavra/conceito “tolerância”. Autores e autoras desta linha acreditam que tolerar seria a ação chave para manter relações sadias. Partem também da compreensão de que, quando opiniões são muito divergentes, tolerar significaria uma maneira de “entrar em consenso”. Nossa compreensão não faz parte desta linha de pensamento e atuação. Temos, portanto, uma outra compreensão da palavra e do que ela pode representar.

Quando “toleramos” não estamos abertos ao Outro/a, estamos simplesmente achando que, desde nosso lugar de superioridade, em relação ao assunto a tratar, damos uma oportunidade a esse Outro/a de que se expresse. Quando “toleramos” praticamente não escutamos esse Outro/a porque temos absoluta certeza que não há nada para aprender. Na tolerância há cordialidade, há educação, há boa vontade, pode haver até respeito, mas não há reconhecimento dessa outra pessoa, ou grupo, não há reconhecimento da diversidade que somos, não há reconhecimento de que a vida digna não é para um grupo ou espécie (de preferência) e sim para todas as pessoas.

Em troca dessa tolerância se propõe o diálogo, e para justificar essa escolha, sugerimos pensar nos temas transversais antes abordados. Esses temas não podem ser apreendidos desde a tolerância, só o diálogo e o reconhecimento permitem uma nova forma de vida, novas relações, nova convivência, permitem a transformação. Quando estamos perante uma

situação de conflito, sempre haverá uma parte que não deseja dialogar, pode até aceitar tolerar, mas dialogar não. Essa atitude tem dissimiles embasamentos. Quando fazemos uso de técnicas de mediação que tenham sustentação na tolerância estaremos resolvendo a situação de maneira paliativa, quiçá dando solução a essa situação de maneira específica e por um tempo determinado. Fomentar o diálogo nos processos de mediação se torna mais difícil mas, em compensação, traz soluções duradouras, soluções que produzem uma transformação. É nelas que apostamos.

O Diálogo

é instrumento para a concretização da fraternidade e se apresenta como uma necessidade permanente. Na medida em que se torna prática, requer dos dialogantes abertura e espaço. O diálogo só se realiza quando se dá espaço para a singularidade do outro. Assim, o diálogo possibilita uma comunicação e um compartilhar de vida, de experiência e de fé. (STÜRMER, 2008, p. 55)

No ano 2000, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, lançou o Programa Década da Cultura de Paz (2000-2010). Diversos projetos e programas foram desenvolvidos no mundo todo, por isso, nessa década temos o registro de dissimiles ações e, como resultado, muita bibliografia relacionada a esta temática. O objetivo de desenvolver uma Cultura de Paz e a superação da violência, com alcance mundial, atinja o âmbito político-econômico assim como também os relacionamentos cotidianos das pessoas. Paz como soma de valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à dignidade e aos direitos da pessoa (Pro Paz Educação, 2006, p. 33).

Nuccio Ordine, no seu livro *A Utilidade do Inútil – Um Manifesto*, traz como mensagem a importância de não perder nossa humanidade frente ao mundo do capital, ao mundo da lógica do mercado que pauta nossos dias, que pauta nossa existência. Isso se traduz na necessidade de pensar e agir diferente daquilo que se apresenta como “as modas” de convivência em nosso tempo. Se há uma guerra e em um determinado país é destruído um poço de petróleo pouco acontece, ele pode ser reconstruído; se há uma guerra num determinado país e são destruídas pirâmides estaremos perdendo parte de nós, de nossa ancestralidade e, definitivamente, não podem ser recuperadas. A dor pelo fogo em um *shop-*

ping center não pode ser igual à dor pelo fogo em qualquer um de nossos museus ou arquivos históricos.

Humanidade; humanizar nossas relações: disso se trata!

Referências

ADICHIE, Chimamanda. *O Perigo da História Única*. [vídeo], 2009. Recuperado de: <https://www.youtube.com>.

BARSANTI DE CAMARGO, Ireneu José. Experiências ordinárias para refletir sobre o cotidiano escolar. In: FACCIOLI DE CAMARGO, Ana Maria; MARIGUELA, Marcio (Orgs.). *Cotidiano Escolar – emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 73-88.

CAMARGO, Cesar da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs.). *Terra e Alteridade: Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Ensino Religioso*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

FACCIOLI DE CAMARGO, Ana Maria; MARIGUELA, Marcio (Orgs.). *Cotidiano Escolar – emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. Tradução de Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEBARA, Ivone. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Lúcia Mathilde Endlich Orth (trad.). Petrópolis: Vozes, 2000.

GONZÁLEZ, R. S. *Manual de Direitos humanos na infância e na juventude*. STUMPF, R; González; L.L. (Orgs.). Novo Hamburgo: Editora SGE. s/d.

ISASI-DÍAZ, Ada María. Lo Cotidiano: A Key Element of Mujerista Theology. *Journal of Hispanic / Latino Theology*, 10:1 (Aug) 5-17, 2002. Disponível em: <https://repository.usfca.edu>.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, jan.-abr./02, 2002.

MAFFESOLI, Michael. *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; Assis, S. G.; CONSTANTINO, P. (Orgs.). *Impactos da Violência na Saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

MULHERES Cidadãs que Podem!. Capacitação de Mulheres para o exercício da Política e da Cidadania. Coletivo Feminino Plural. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.mulherescidadadas.blogspot.com.br>.

NÚÑEZ DE LA PAZ, Nivia Ivette (Org.). *Da Violência de Gênero para Relações Humanizadas*. Guia Regional. São Leopoldo: CEBI, 2010.

NÚÑEZ DE LA PAZ, Nivia Ivette. *El anquilosamiento del proceso revolucionario cubano: una interpretación socio-teológica del cotidiano enfatizando em el filme Fresa y Chocolate*. Tese, Faculdades EST. 2004. Disponível em: <http://www3.est.edu.br>.

NÚÑEZ DE LA PAZ, Nivia Ivette. Interligando mundos de vida desde a teologia... e em diálogo com Fernet-Betancourt. In: *Epistemosofiando: Histórias, Contextos, Teologias, Experiências, Cotidianos* (coletânea de artigos). Ebook. São Leopoldo: Karywa, 2015. Disponível em: <https://editorakarywa.wordpress.com>.

ORDINE, Nuccio. A utilidade do Inútil: um manifesto. Tradução: Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

POSSATO, Beatris Cristina; RODRIGUEZ-HIDALGO, Antonio J.; ORTEGA-RUIZ, Rosarío; ZAN, Dirce Djanira Pacheco. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 2, p. 357-366, Maio/Agosto, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

PRO PAZ EDUCAÇÃO: A comunidade escolar construindo a Cultura de Paz. Diálogo. *Revista de Ensino Religioso*, p. 32-36, fevereiro, 2006.

STÜRMER, R. Diálogo Inter-religioso. Ciberteologia. *Revista de Teologia & Cultura*. Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano II, n. 15, 2008. Disponível em: <https://ciberteologia.com.br>.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Programa Década da Cultura de Paz (2000-2010). 2000.

VALCÁRCEL, Amelia. *Los seis sentidos: la compasión*. 2019. Disponível em: <https://elpais.com>.

ZAMBRANO, Maria. *Persona y democracia*. Barcelona: Anthropos, 1998.

ACERVO ICONOGRÁFICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIR/PVH: REPRESENTAÇÕES, MEMÓRIAS E IDENTIDADES

*Marta Valéria de Lima**

*Fernando Roque Fernandes***

Informações iniciais

A proposta de criação de um acervo iconográfico do curso de História surgiu em setembro de 2019 durante uma reunião entre as duas organizadoras do IV Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História (IV SIEPH), Prof.^a Marta Valéria de Lima e Prof.^a Sonia Ribeiro de Souza. Inicialmente a ideia era realizar uma Mostra Fotográfica das semanas de integração anteriores para que alunos e professores rememorassem as suas experiências acadêmicas dos eventos passados; e ainda, que refletissem sobre a evolução das suas aprendizagens com as práticas de ensino e pesquisa resultantes da execução do PPC-2014. Mas, para a realização dessa Mostra, seria necessário haver a coleta de imagens das atividades de estágios curriculares e dos seminários de apresentações dos seus resultados. Assim, durante a discussão sobre o modo como se daria a execução da mostra fotográfica a proposta foi ampliada. Decidiu-se coletar não apenas imagens dos seminários, mas constituir um acervo iconográfico do Curso de História da UNIR/PVH.

Nosso objetivo com tal acervo seria a conformação de um espaço aberto ao compartilhamento de experiências individuais de alunos e professores em suas etapas formativas e profissionais ao longo das atividades desenvolvidas durante a formação acadêmica de nossos discentes junto a interações com docentes e demais sujeitos dos espaços universitários.

* Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondônia. Possui Doutorado em História da América Latina pela Universidad Pablo de Olavide (UPO/Espanha). Integrante do Grupo de Pesquisa Jurupari, atuando na Linha de Pesquisa Memória, Identidade e Cultura. E-mail: martavaleriadelima@yahoo.com.br.

** Professor de História Regional do Brasil pela Universidade Federal de Rondônia. Doutorando em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA/PA). E-mail: fernando.fernandes@unir.br.

rios e, inclusive, aqueles que permeiam os meandros da Educação Básica, através de atividades ditas de extensão, mas, especialmente, daquelas que informam as experiências decorrentes das diferentes ações empreendidas pelos discentes do curso ao longo de suas atuações nos momentos de materialização das disciplinas de Estágio I, II, III, IV, V e VI, cada uma delas, desenvolvidas em momentos particulares da formação de nossos acadêmicos junto às dimensões de caráter pedagógico que informam as particularidades de nosso curso e presentes em nosso Projeto Pedagógico.

Assim, ao longo do IV Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História (IV SIEPH), a diversidade de palestras e trabalhos apresentados ampliou nossas reflexões sobre a necessidade de se registrar cada momento e, de algum modo, propor um conjunto de atividades de pesquisas no âmbito do Curso que nos permitisse reunir o maior número possível de dados sobre as atividades acadêmicas desenvolvidas.

Os aspectos fundamentais de nosso seminário informam os objetivos básicos daquela atividade, a saber, possibilitar a comunicação e intercâmbio entre as produções acadêmicas desenvolvidas pelos discentes do Curso de Licenciatura em História da UNIR/PVH, considerando as seguintes atividades e produções: Relatórios de Estágios Supervisionados; Produções desenvolvidas em disciplinas curriculares; trabalhos resultantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); Apresentação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) e Monografias; Relatórios de Monitorias; Estudos desenvolvidos pelos Grupos de Pesquisa; Relatórios referentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e ao Programa Residência Pedagógica (PRP).

Além disso, a quarta edição do SIEPH foi desenvolvida tendo como justificativa o objetivo central de nosso Projeto Pedagógico de Curso, ou seja, a concepção de que o Curso de Licenciatura em História da UNIR/PVH “busca formar profissionais nessa área que lidem criticamente com o ensino e a aprendizagem de forma integrada com a produção de conhecimento da área e suas possibilidades de inserção social” (PPC/DAH, 2013, p. 13). Desse modo, os objetivos do SIEPH podem ser apresentados a partir de três necessidades de nosso curso, a saber: Integração entre Ensino e Pesquisa em História; Colaboração com as produções científicas discentes e Colaboração com a formação acadêmica para a docência.

Nossas movimentações temáticas foram divididas, ao longo da programação da semana, em duas modalidades: As conferências e Palestras que envolveram convidados externos e estudantes egressos de nosso curso, os quais apresentaram reflexões relacionadas à *Gerenciamento de conflitos na Educação; Mediações Tecnológicas na Educação Básica do Ensino Público; História da Música em Rondônia; Práticas em Ensino de História; Relatos de Experiência Docente e História, memória e iconografia*. Já os trabalhos apresentados pelos discentes efetivos do curso, as movimentações temáticas foram desenvolvidas com base em questões como *Capital Privado e Ensino Público; Relatos de Experiência, de estágios, disciplinas, monitorias e atividades de campo; Relações entre Escola e Comunidade; O papel dos Conselhos Municipais de Educação; Experiências Interdisciplinares na Educação e Cotidiano da sala de aula*.

É importante destacar o papel desempenhado pelos discentes de diferentes períodos de formação e a presença dos egressos de nosso Curso, os quais nos proporcionaram importantes reflexões sobre a relação entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar e nos permitiram perceber seus níveis de amadurecimento como desdobramento de suas práticas docentes no âmbito da Educação Básica. Dessa forma, consideramos os desdobramentos desta quarta edição do SIEPH como importante constatação de nossa prática docente na atualidade enquanto historiadores. Além disso, os desafios da educação contemporânea demandam um perfil profissional que visa aliar ensino e pesquisa na prática do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os quadros já formados ou em formação no Curso de História da UNIR/PVH indicam a materialização de elementos basilares dos perfis desejados para nossos egressos, ou seja, a habilidade de se constituir, no *fazer-se* da profissão docente, enquanto professor-pesquisador.

Nesse sentido, a proposta deste texto é apresentar algumas considerações referentes ao *Projeto Acervo Iconográfico do Curso de História da UNIR/PVH* e as razões pelas quais a criação deste arcabouço documental se constitui como importante material que informa aspectos relacionados às trajetórias de múltiplos atores que transitam ou transitaram pelos meandros do Departamento Acadêmico de História, bem como de privilegiar eventos, encontros e demais atividades acadêmicas que evidenciam os laços de solidariedade e profissionalismo tão característicos de nosso curso. Para tanto, apresentamos algumas breves considerações sobre proce-

dimentos historiográficos e o uso de imagens como fontes potenciais para os encaminhamentos deste projeto, o qual, reconhece o espaço particular ocupado por um conjunto de novas alternativas documentais, nas quais se incluem o uso de imagens como produtos passíveis de análises e como desdobramento de mudanças de paradigmas na historiografia contemporânea.

A iconografia e seus usos historiográficos

De acordo com o *Dicionário de Conceitos Históricos* (SILVA; SILVA, 2014, p. 198-201), a palavra iconografia pode ser utilizada para definir qualquer imagem registrada, assim como as *representações* por trás das produções imagéticas. Além disso, como conceito, a iconografia envolve um conjunto de elementos como: desenhos, pinturas, esculturas, fotografias, cinema, propaganda, outdoors, dentre outros e se manifesta a partir tanto de imagens fixas quanto em movimento. Ainda conforme o dicionário,

Durante muito tempo, [as imagens] serviram apenas de ilustração, tornando os textos historiográficos atraentes. Mas com o desenvolvimento da ideia de imagem como documento, essa percepção foi transformada e a iconografia se tornou importante fonte para o estudo das mentalidades e das relações sociais. (SILVA; SILVA, 2014, p. 198)

Para o historiador Carlo Ginzburg (1989), um dos principais expoentes da Micro-história italiana, é preciso diferenciar *iconografia* de *iconologia*. A primeira podendo ser entendida como o conjunto de aspectos formais e estéticos de uma obra de arte e a segunda uma série de significados sociais e mentais presentes em toda iconografia. Desse modo, as imagens podem ser entendidas como *representações* de ideias, sonhos, medos e crenças de uma época e, desse modo, ser entendidas como fontes históricas, podendo ser utilizadas como potenciais indícios para a análise e interpretação historiográfica.

Parafraseado uma citação geralmente atribuída a Peter Burke, poderíamos dizer que as imagens também podem ser utilizadas para lembrar a sociedade daquilo que já foi esquecido ou que se pretende esquecer, pois, considerando as reflexões apresentadas por Michel de Certeau (2014), as imagens podem, também, se constituir como *relatos de espaço*, informando ações e rascunhando representações do real e do imaginário.

Além disso, como toda *representação*, as imagens são carregadas de intencionalidades ainda que, na maioria das vezes, tais intencionalidades não sejam perceptíveis. Assim, os contextos de produção, representação e apropriação simbólica também podem se diferenciar entre intenções iniciais de produção e recepção ou utilização dessas fontes para outros fins que não aqueles de seus contextos de produção.

Ao refletir sobre as metodologias de análise das imagens, Maurício Lissovsky observou que

(...) no processo de produção da fotografia tem-se que combinar três elementos: conteúdo da imagem, o fotógrafo e a tecnologia utilizada. [Além disso,] a primeira coisa a mostrar em relação ao conteúdo da fotografia é o momento histórico que ela está retratando: fazer um movimento em direção ao contexto da imagem (...). Há outro tipo de movimento de aproximação de conteúdo, que é de comparação daquela foto que interessa com outras fotografias que tenham relação com ela. (LISSOVSKY, 1983, p. 117-126, *apud* ALBUQUERQUE; KLEIN, 1987)

Observe que as indicações dos autores citados nos informam sobre a complexidade de análise de fontes como as imagens, as quais, como todas as outras, não devem ser entendidas como apreensão do real, mas resultante de um conjunto de elementos que envolvem desde a subjetividade do fotógrafo até elementos contextuais, conjunturais e as mentalidades ali “apreendidas”. Nesse sentido, se faz necessário refletir sobre seus aspectos físicos, tecnológicos, materiais e simbólicos.

Dito de outro modo, a apropriação desse tipo de representação imagética como fontes históricas deve ser acompanhada do cuidado no cruzamento com outras fontes, análise das conjunturas e subjetividade da produção. Além disso, também é importante refletir sobre o contexto da problematização da imagem com base nas novas metodologias e procedimentos, os quais, também resultam de diferentes posicionamentos.

Para Ana Maria Mauad e Marcos Felipe de Brum Lopes (2012), a fotografia é uma construção que indica as formas de ser e de agir de determinado contexto social. Para que os historiadores possam alcançar o que não foi revelado pelas imagens, estas devem ser problematizadas a partir de seu contexto de produção e analisada em comparação com outros registros daquele período. Além disso, a fotografia revela uma espécie de *imagem-monumento*, segundo a qual, a imagem não deve ser enten-

dida como representação da realidade, mas, “como representação do que a sociedade que a elaborou queria preservar como sua identidade” (SILVA; SILVA, 2014, p. 200).

Silva & Silva, ao problematizar os procedimentos de análise relacionados ao uso de imagens como fontes históricas sustentam as reflexões de Mauad e Cardoso ao observarem que

A grande versatilidade das fontes iconográficas esconde, porém, um grande perigo: muitas vezes são interpretadas como representações fiéis da realidade. E visto que, como toda fonte histórica, a imagem precisa passar por uma crítica interna e externa que estabeleça seu contexto de produção, cabe [aos pesquisadores] procurar aprofundar o conhecimento sobre o meio social gerador das imagens trabalhadas, para que a iconografia não se transforme (...) em mais uma forma de ilustração de conteúdo. (SILVA; SILVA, 2014, p. 201)

Foi pensando nos desafios da utilização de fotografias como fontes históricas que o Curador de Pinturas do Museu Margaret Winthrop, da Universidade de Harvard, apresentou elementos para se refletir sobre a relação existente entre fotografia e história e imprensa e documentação fotográfica. Nas palavras de Ivan Gaskell,

A fotografia é o meio visual em que os acontecimentos passados são, com frequência tornados mais acessíveis pela resposta emocional do momento. Isto porque a fotografia traz em si uma relação material e causal com seu sujeito. Parte de nossa resposta é para o fotógrafo como um traço real de um acontecimento. Os apologistas do fotojornalismo vão adiante, para sugerir que a informação sobre qualquer acontecimento comunicado por um fotógrafo nos proporciona o conhecimento vital desse acontecimento. Na verdade, o passado recente é cada vez mais conhecido através de imagens parcialmente fortuitas e instantâneas. (...) Uma das áreas de discussão mais interessantes em relação à imprensa e à documentação fotográfica diz respeito ao papel do fotógrafo nos acontecimentos que ele ou ela descreve. Pode-se argumentar que a ideia do “olho inocente” não é mais defensável e que a câmera é sempre uma presença intrusa. (GASKELL, 2011, p. 272-273)

Enfim, diante das breves reflexões apresentadas até aqui, podemos considerar que o uso de imagens e, neste caso a fotografia, se constitui em importante fonte de pesquisa no âmbito das análises sobre o passado, longínquo ou recente, refletindo sobre trajetórias individuais e coletivas.

As fotografias, conforme indicado por alguns dos autores mencionados, ao lado daquele ou daquela que “apreende” o momento, ou seja, o fotógrafo, pode ser concebida como importante ferramenta na construção de *memórias* e conformação de *identidades*. Além destas reflexões, muitas outras podem ser acionadas de modo a estabelecer um vínculo coerente entre o uso de fotografias e suas correlações com outros tipos de fontes.

Tais associações, como em qualquer outro aporte documental, não devem ser tomado como indício da fragilidade deste *relato de espaço* ou dito de outra forma, das imagens como *lugar de memória*. Ao contrário, tais associações evidenciam o caráter contemporâneo da Nova História Social e concorrem para o fortalecimento das representações acionadas pelo Curso de Licenciatura em História da UNIR/PVH diante desta iniciativa carregada de intencionalidades. Nesse sentido, seguimos apresentando respostas para possíveis indagações sobre este projeto e as razões pelas quais consideramos necessária a criação de um acervo iconográfico sobre nosso Curso.

O que é um acervo iconográfico?

Grosso modo, podemos afirmar que *acervo iconográfico* é um conjunto de registros documentais cujos assuntos são representados por imagens. A função dos responsáveis por um acervo iconográfico é organizar estes registros e disponibilizá-los ao público em geral e, mais especificamente, ao pesquisador interessado em estudá-los. O *iconólogo*, ou seja, o estudioso das imagens, as selecionará pelo critério das suas temáticas de interesse, buscando explicitar os seus significados dentro dos seus respectivos contextos de produção, tanto estética quanto política, social etc.

Por quê fazer um acervo desta natureza?

A iniciativa de construção de um acervo iconográfico visa recuperar as representações do Curso de História/UNIR-Porto Velho através das imagens. Nesse sentido, a ideia de constituir um acervo desta natureza é norteadada pelo objetivo de conhecer, reconhecer e entender a construção social e histórica deste curso, pois acreditamos que o estudo da narrativa e do significado histórico das imagens poderão contribuir para uma percepção mais aprofundada da sua evolução histórica e da sua identidade.

É bom lembrar que, bem ou mal, possuímos inscrições burocráticas das nossas atividades, mas não possuímos um acervo de imagens. Desta forma, enfatizamos que por meio das imagens é possível identificar traços característicos do curso, bem como traços menos evidentes ou menos ressaltados do exercício das práticas docentes e discentes, tanto em seus aspectos ordinários quanto em seus aspectos extraordinários, permitindo assim observar com maior acuidade, por exemplo, o cotidiano acadêmico do curso, as vivências dos estudantes e dos professores, as suas interações, redes de relacionamentos etc. Noutras palavras, reconhecer na trama das histórias que as imagens representam as trajetórias sociais no interior do curso de pessoas, de grupos e da própria comunidade acadêmica do Curso de História.

Por quê um acervo sobre o curso?

Apesar da nossa função social de “guardiões da memória coletiva” temos sido negligentes com a nossa própria história. Ao observar a nossa trajetória histórica constatamos que não temos sido zelosos na guarda e manutenção do nosso próprio acervo de registros documentais, seja por falta de conhecimentos técnicos, por falta de recursos materiais e humanos, ou por outras razões. Fato é que não temos cuidado de salvaguardar a nossa própria memória institucional. Individualmente temos muitas “lembranças”, muitas “recordações”, das experiências vividas no nosso trajeto acadêmico, mas é apenas isto. Ou seja, fragmentos de histórias que existem apenas para alguns protagonistas.

Além disto, na falta de oportunidade de rememoração dos fatos que são vivenciados a informação muitas vezes se perde. Muitas lembranças sobre-existem de maneira fragmentária, conforme pode ser constatado com base nas narrativas que foram contadas durante as palestras dos professores convidados, nas comunicações dos alunos estagiários, e por meio dos documentos que foram expostos no decorrer deste Seminário.

Quantas histórias desconhecíamos! Quantas havíamos esquecido por não termos, simplesmente, meios de acionar os “mecanismos da memória” que nos fazem lembrar e atualizar os fatos, pois, afinal, somos uma “comunidade móvel”. Em vistas disso, quando os indivíduos que compõe esta comunidade vão embora se vão também as suas histórias. Poucas permanecem e são recontadas de uma geração de alunos a outra.

Em geral, as memórias não sobrevivem a mais que uma próxima “turma”. Os próprios docentes esquecem grande parte das experiências e conhecimentos vivenciados por conta do acúmulo de informações. Somente os episódios e pessoas que marcaram mais profundamente são lembrados, pois a lembrança é sempre algo transitório. Até mesmo aquelas que constituem as identidades coletivas, pois mesmo as identidades são transitórias, como esclareceu Maurice Halbwacks ao afirmar:

(...) os grupos, no seio dos quais outrora se elaboraram concepções e um espírito que reinava algum tempo sobre toda sociedade, recuam logo e deixam lugar para outros, que seguram, por sua vez, durante certo período, o cetro dos costumes e que modificam a opinião segundo novos modelos. (HALBWACKS, 1990, p. 67)

Como historiadores não podemos nos abster da tarefa de manter a memória do passado no presente e de reconhecer as mudanças situando-as em seus respectivos contextos. Isto é, passar da memória coletiva para a memória histórica do curso. Temos muitas histórias que deveriam ter mais tempo de sobrevivência, mas que não duram. As nossas narrativas dos eventos são limitadas, não contamos as histórias coletivas dos nossos espaços de atuação profissional e ainda não temos uma política clara de preservação e memória da história do curso. Importa, também, discutirmos sobre isto, pois esta situação diz algo sobre quem somos e sobre o modo como nos vemos enquanto comunidade. Nesse sentido, é possível que haja questões sobre as quais precisamos nos debruçar para entender a nossa relação com o nosso passado e para compreendermos a nossa identidade coletiva. Não podemos dispensar esse diálogo com o passado e o presente.

Quais os possíveis resultados que um acervo pode proporcionar?

O acervo iconográfico de um curso com mais de três décadas de existência se constitui como um repositório de documentos que pode ser bastante útil como fonte de pesquisa de diferentes temáticas relativas à evolução do próprio curso e das suas práticas políticas, pedagógicas, culturais, entre muitas outras, conforme se pode perceber no material recolhido e exposto na Mostra Fotográfica do Curso que aconteceu durante este IV Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa. Para melhor precisar o modo como concebemos a função social que um tal acervo iconográfico pode ter evocamos Michel Pollak quando ele afirma:

(...) podemos dizer que a memória é um elemento constitutivo do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1989, p. 204)

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que as histórias mobilizadas pela evocação das memórias que as imagens despertam não levam, necessariamente, à elaboração de uma visão histórica totalizante. Ao contrário, assim como dito por Regina B. Guimarães Neto,

Estas maneiras práticas de vivenciar e pensar o mundo são mobilizadas segundo diferentes contextos de discursos e experiências, quando os indivíduos lançam mão de uma pluralidade de possibilidades. Portanto, não há univocidade de significados nas experiências sociais. (GUIMARÃES NETO, 2009, p. 6)

Nesse sentido, destaco aqui a seguinte passagem do texto *Documento/Monumento* de Jacques Le Goff:

Finalmente, Joutard (1977) reencontra no próprio seio de uma comunidade histórica, através dos documentos escritos do passado, e depois através dos testemunhos orais do presente, como ela viveu e vive o seu passado, como constituiu a sua memória coletiva e como esta memória lhe permite fazer face a acontecimentos muito diferentes daqueles que fundam a sua memória numa mesma linha e encontrar ainda hoje a sua identidade. Os protestantes de Cevenne, depois das provas das grandes guerras religiosas dos séculos XVI e XVII, reagem face à Revolução de 1784, face à República, face ao caso Dreyfus, face às opções ideológicas de hoje, com a sua memória de camisardos, fiel e móvel, como toda memória. (LE GOFF, 1996, p. 475)

Desse modo, o projeto Acervo Iconográfico do Curso de História/UNIR-Porto Velho é uma iniciativa que visa reunir informações sobre este curso e que pretende, entre outras coisas, ser útil para compor uma história institucional que atente para o papel do docente e do discente em suas funções de ensino, pesquisa e extensão. Uma história compartilhada *por todos*, de modo a termos, coletivamente, maior clareza acerca da nossa identidade social.

Balço dos resultados Campanha “Doaço de Memórias do Curso de História”

Conforme explicamos inicialmente, a realizaço da I Mostra Fotográfica do Curso de História é uma primeira açáo de constituiço do acervo iconográfico deste curso. Para realizá-la foi feita uma campanha midiática nas redes sociais e *téte a téte*, no período de 9 de setembro a 7 de outubro, visando a obtenço do material imagético necessário. Somamos mais de 250 imagens coletadas durante esse período.

Uma parte do conjunto de imagens reunidas foi apresentada durante este Seminário. A maior parte do material obtido resultou de doaçoes individuais, mas houve algumas fotografias que foram doadas por grupos de alunos dos 2º, 4º, 6º, 8º períodos e por alunos matriculados em disciplinas isoladas. Também contamos com doaçoes de uma (1) professora e de duas (2) ex-alunas. Recebemos em mãos fotografias impressas do final da década de 1990 e fotografias digitalizadas de meados dos anos 2000 e 2010. O encaminhamento da maior parte das imagens ocorreu por meio digital através de uma página *online* criada no sítio eletrônico do Facebook (<https://www.facebook.com/acervoiconograficohistoriaunir>) e através de endereço eletrônico institucional (memoriashistoriaunir@unir.br) criado para a recepço do material iconográfico que compôs a I Mostra Fotográfica do Curso de História da UNIR.

Para a realizaço da Mostra Fotográfica, contamos com a participaço de professores e alunos, sendo a Prof^ª. Marta Valéria de Lima responsável pela coordenaço geral e a representante discente Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza pela organizaço da exposiço. A ambas somou-se a Prof^ª. Daniela Paiva Yabeta de Moraes na tarefa de divulgaço da Campanha de Doaço de Memórias. Mas foi Maria Luiza quem mais mobilizou a comunidade discente através das redes sociais e da comunicaço boca a boca. Adiantamos que esta última forma de sensibilizaço foi a mais eficaz.

O material imagético reunido possui uma grande diversidade temática (shows, esportes, teatros pedagógicos, seminários, simpósios, manifestações políticas etc.) e é evidente o seu potencial para a reflexáo sobre temas associados a eventos pedagógicos, políticos, culturais entre outros. Por outro lado, o conjunto de imagens que se obteve não é suficiente para compor e dar significado à trajetória do Curso, pois ainda é quantitativamente e cronologicamente muito limitado e fragmentário. Mas o

seu potencial como fonte de apoio à pesquisa institucional e de história da educação é notório e já indica múltiplas possibilidades de serem utilizados para se fazer um balanço das ações registradas e estabelecer conexões com o seu contexto por intermédio de metodologias que complementem e aprofundem o estudo daquilo que as imagens narram.

Considerações pontuais

Para evitar que a história do curso continue a cair no esquecimento ou a permanecer tão flagrantemente fragmentária e dispersa, é importante discutir e adotar medidas de preservação documental e estabelecer políticas de planejamento de ações de salvaguarda e de acesso à documentação, não apenas a iconográfica, mas também a documentação escrita, pois esta também se encontra em mal estado de conservação.

A pequena mostra fotográfica que foi aqui exposta é uma demonstração de como o material é diversificado e pode estimular um variado e expressivo universo temático de investigação que requer investimentos na sua utilização e análise. Mas é preciso dizer que será necessário ampliar o processo de divulgação e de sensibilização à adesão ao projeto junto à comunidade de egressos e aos professores e ex-professores. Também é importante formalizar junto às instâncias burocráticas da UNIR esta proposta de constituição de um acervo iconográfico de curso para que ela possa contar com recursos humanos, financeiros e materiais. No seu atual estágio, conta-se apenas com a solidariedade dos alunos, ex-alunos e professores que disponibilizaram imagens, tempo de trabalho e recursos financeiros para a execução da etapa inicial da sua constituição e utilização: a I Mostra Fotográfica do Curso de História.

O desafio que representa a tarefa de compor o Acervo Documental do Curso de História e recuperar, por meio dele, a memória social do Curso é enorme. Reunir a documentação, quando preservada, dependerá da vontade político-pedagógica do corpo docente e discente e adesão de alunos, ex-alunos, professores e ex-professores ao projeto.

No momento, parece que os ventos são favoráveis à construção de um amplo projeto de memória iconográfica do curso, pois contamos com o apoio formal do Departamento de História, a participação dos alunos e o comprometimento de alguns professores. Nesse sentido, é importante destacar que a Prof^ª. Daniela Paiva Yabeta de Moraes propôs a segunda

ação de constituição deste acervo, a saber: o registro iconográfico e audiovisual dos eventos acadêmico/científicos realizados pelo Departamento de História. Esta proposta já foi aprovada pelo Conselho do Departamento e começou a ser executada durante este Seminário. Assim sendo, a própria Prof.^a Yabeta, e uma equipe de alunos coordenado por ela, efetuaram o registro do evento em todos os seus momentos e também cuidaram de fazer a divulgação das atividades ocorridas a cada dia nas redes sociais.

Para concluir, agradecemos a todos que tornaram possível a concretização da I Mostra Fotográfica do Curso de História: Prof.^a Daniela Paiva Yabeta de Moraes, acadêmica Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza que organizou e coordenou a seguinte equipe de alunos responsáveis pela execução da Mostra Fotográfica: Laura Beatriz Albuquerque Abdão da Silva, Jeovana Jully Rodrigues Teles, Jaqueline Braz dos Santos, Camilla Save-nhago de Lima, Emanuelle Gonçalves Costa, Aghata Trajano Paixão, Lu-cas Nunes de Freitas Lima, João Vítor de Oliveira Santos.

Também agradecemos a participação de todos que se fizeram presentes e ouviram atentos o que tínhamos a dizer e por suas valiosas contribuições para que o IV Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa de História acontecesse.

Referências

CERTEAU, Michel. *A Invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GASKELL, Ivan. História das imagens. In. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2011. p. 272-273.

GUIMARÃES NETO, Regina B. Los espacios múltiples de la memoria y de la violencia: narrativas orales y prácticas culturales entre los trabajadores de la Amazonía, Brasil. *Palabras y silencios: boletín de la Asociación Internacional de Historia Oral*, v. Vol. 5, p. 04-09, 2009.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p. 198-201.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão [et.al.]. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LISSOVSKY, Maurício. "A fotografia como documento histórico". In: *Fotografia; Ciclo de Palestras sobre fotografias*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983. p. 117-126. *Apud* ALBUQUERQUE, Marli Brito M.; KLEIN, Lisabel Espellet. *Pensando a fotografia como fonte histórica*. Cadernos de Saúde Pública. vol. 3, n. 3. Rio de Janeiro Jul/Set. 1987. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 06 nov. 2019.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. História e fotografia. In. CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Novo Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 263-281. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em: Nov. 2019.

NETO, Regina B. Guimarães. Historiografia & Narrativa: do arquivo ao Texto. *Revista Clio (Online)*, Recife: PPH/UFPE, n. 28.1, set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br>.

PPC/DAH. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História/DAH/NCH/UNIR, 2013, Disponível em: <http://www.historia.unir.br>. Acesso em: 18 out. 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

The background is a light blue color with a repeating pattern of school supplies. The items include a pair of scissors, a pencil, a ruler, a protractor, a stapler, and a folder, all rendered in a dark blue color with an orange outline. The items are scattered across the page, with some appearing in the corners and others in the middle.

CADERNO DE RESUMOS

INTERFERÊNCIA DO CAPITAL PRIVADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM RONDÔNIA

Antônia Pires de Santana

Ariele Paixão dos Santos

Divo Alexandre Soares Rocha

Maycon Roberto Gomes Menezes

Ticiane Priscila Cardosos Fernandes

Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)

Este trabalho foi formulado no segundo semestre do ano de 2018 sob orientação da professora Dr. Sônia Souza, com o intuito de compreender as parcerias público-privado dentro do campo educacional no estado de Rondônia, tanto em escolas municipais quanto estaduais. O interesse surgiu durante o processo de coleta de dados para o Estágio Supervisionado II. O trabalho encontra-se na temática da História da Educação juntamente com um caráter de análise política.

O objetivo do trabalho é identificar e analisar a participação da iniciativa privada na educação em Rondônia por meio dos Institutos Ayrton Senna e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Tais parcerias buscam aplicar uma lógica de mercado para a educação.

A metodologia usada foi revisão bibliográfica, análise das páginas oficiais dos institutos privados na Web à luz da teoria, entrevistas com coordenadores educacionais e, também, foram realizadas visitas e coleta de documentos nas seguintes instituições: SEDUC, SEMED e CRE.

Concluimos que há participação da iniciativa privada nas escolas do Estado de Rondônia através da ação dos institutos. Estes, por sua vez, possuem intelectuais orgânicos atuantes em diversos órgãos da educação em Rondônia. Verificamos, também, que a lógica de mercado dos institutos é a mesma, porém, com o uso de métodos diferentes.

PROJETO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Angela Resende Rocha de Oliveira

Luiz Gabriel Marques de La Jaille

Samia Evelyn Araujo Menezes

Thiago Martins Rocha

Marta Valéria de Lima (Orientadora)

O grupo de Estágio I do curso de Licenciatura em História turma de 2018, teve como Orientadora a prof^a. Dr.^a Marta Valéria e Coordenadora prof^a. Dr.^a. Verônica Aparecida Aguiar. Os componentes do grupo ficaram responsáveis pela pesquisa em campo na SEDUC-RO e como objeto de pesquisa o *Projeto Mediação Pedagógica*, o qual conta com aulas EAD de Ensino regular, para comunidades rurais. A escolha deste objeto de estudo resultou das análises dos trabalhos anteriores e do interesse de dar prosseguimento ao estudo da mesma temática.

A pesquisa foi direcionada a entender o que é o Projeto Mediação Pedagógica, seu funcionamento e área de atuação, além de tentar compreender mais a fundo as questões do ensino EAD, em teoria e na prática, os profissionais que trabalham nele e, principalmente sua estrutura administrativa e física, as dificuldades do Projeto de Mediação durante seu funcionamento, nos remetendo a diversas questões que nortearam o trabalho, incluindo os pontos negativos e positivos encontrados durante a pesquisa.

Em duas visitas à SEDUC, o grupo reuniu informações através de entrevistas com técnicos do setor administrativo e recolhimento de planilhas de rendimento e planejamento cedidos pelos técnicos do Projeto. O grupo buscou, de forma sucinta, responder às questões iniciais através de um questionário previamente produzido para as entrevistas e do estudo do material fornecido. Fazendo uso de artigos de apoio, buscou-se, ainda, estabelecer um paralelo com projetos similares aplicados em outros estados brasileiros para alcançar uma maior compreensão do Ensino à Distância. Entretanto, mesmo com os esforços do grupo, muitos dos objetivos traçados inicialmente, como fazer visitas ao estúdio de gravação, en-

trevistas com a equipe docente e assistir aulas presenciais numa escola atendida pelo Projeto em Porto Velho, não foram atingidos e as visitas não puderam ser realizadas devido a uma série de burocracias impostas ao grupo e à mudança de gestão dentro do próprio Projeto de Mediação Pedagógica.

Apesar das dificuldades, os resultados obtidos foram satisfatórios. Eles permitem responder às questões norteadoras da pesquisa. Pode-se estabelecer um paralelo entre questões levantadas por grupos predecessores e a evolução do Projeto de Mediação, atualizando dados e a discussão sobre o Ensino à Distância e os paradigmas acerca do avanço da tecnologia na educação formal trazendo-os para a Academia.

Após a análise dos materiais recolhidos, o grupo chegou à conclusão de que o Projeto de Mediação Tecnológica ainda tem muitos obstáculos a serem superados, mas tenta, da maneira que pode, sanar o problema da falta de professores em comunidades rurais do interior do Estado. Para a população, como o Projeto ainda é um sistema inovador de ensino, acredita-se que o Projeto vem para substituir professores presenciais de suas funções. Ficou clara que a finalidade do Projeto é atender o maior número possível de alunos das localidades que não possuem acesso a um ensino de qualidade. Mas, tendo em vista que todos os dados coletados foram fornecidos pela SEDUC, há necessidade de avaliar o seu real resultado sendo necessário ir à campo averiguar se esses resultados refletem, ou não, diretamente na realidade das comunidades rurais.

A FORÇA DA COMUNIDADE NA ESCOLA

Francivaldo Estevo da Silva

Leidimar Alencar Machado

Seliane de Souza Costa

Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Oswaldo Piana, foi criada no ano de 1992, durante a gestão do governador Oswaldo Piana. A referida unidade escolar está localizada no bairro Nacional, Zona Norte de Porto Velho e sua criação é atribuída à necessidade de ampliação de estabelecimentos escolares uma vez que, até o final da década de 1980, havia apenas uma escola municipal e outra comunitária administrada por um antigo morador do bairro conhecido por Nino, que desenvolvia o papel de líder comunitário.

O interesse pelo tema surgiu a partir da disciplina “História da Educação”, ofertada no ano de 2018.2 e pelo Estágio Supervisionado II, onde nos aproximamos da escola e da comunidade, com isso surgiu o interesse pela pesquisa para demonstrar o trabalho da comunidade junto à escola.

O principal objetivo deste trabalho é desmistificar a marginalização da escola percebida nos discursos dos próprios acadêmicos do curso de História que evitavam assumir aquela escola como campo de estágio. Essa leitura da realidade estava relacionada com a violência do bairro, mas, depois da experiência do estágio, o grupo desmitificou os estereótipos lançados sobre a referida escola.

MINHA PRÁTICA DE REGÊNCIA NO ESTÁGIO V

Victor Longman da Silva

Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)

Minha prática de regência deu-se em 2019-1, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Duque de Caxias, sob orientação da professora Dr. Sônia Souza, como parte integrante do Estágio Supervisionado V, como é definido no PPC de Licenciatura em História, campus Porto Velho/UNIR. Durante o estudo efetuado no início da disciplina, tive como suporte teórico-metodológico para a prática educacional o texto “A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação” de Maria Clara S. Salgado Gama. A princípio, minha regência deu-se por meio da observação e reconhecimento da turma, a turma escolhida foi o 8º D, no qual iniciei minha regência a partir do segundo bimestre com o tema “A independência das treze colônias da América do Norte”, com tema transversal cidadania, constituição e imigração.

Os objetivos a serem alcançados com o conteúdo programático era compreender o processo em que as treze colônias romperam com o domínio da metrópole, identificar e analisar todo o processo histórico, os tipos de sociedade, as relações entre elas e suas características gerais que repercutem até os dias atuais. E, através desse processo, reconhecer o movimento de emancipação política que culminou na formação dos Estados Unidos da América.

A metodologia usada foi a apresentação, no decorrer da aula, de trechos de documentários sobre os nativos da América do Norte e de pequenos vídeos sobre a Guerra Civil Americana. Tal estratégia do uso dessa tecnologia foi com o fim de atrair a atenção dos alunos e despertar neles o interesse pelo conteúdo apresentado e também pela pesquisa no livro didático. A partir do interesse despertado nos alunos busquei formular perguntas e conduzir a reflexão sobre o conteúdo baseado nas formulações dos alunos. A verificação e fixação do conteúdo foram feitos posteriormente através de exercícios.

A experiência no espaço escolar, tanto dentro quanto fora de sala de aula, ocorreu de uma forma bastante agradável e satisfatória. Houve uma grande participação e entusiasmo, tanto de minha parte como da deles visto que, a grande maioria (até mesmo os alunos do “fundão”) participaram das aulas e fizeram os exercícios propostos. Foi possível vivenciar as expectativas e a complexidade de ministrar uma aula de História, que vai muito além do que simplesmente uma mera repetição de datas ou fatos históricos, requer todo um tato na maneira de lidar com cada indivíduo presente, de maneira a realizar o ato da aprendizagem da melhor forma possível.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DESENVOLVIMENTO FLORESTAL

Luan Felipe Silva Casarin

Lorenzo Cappelli Savaris

Antônio Cláudio Barbosa Rabello (Orientador)

Este trabalho é resultado de uma experiência realizada no Programa Institucional de Iniciação Científica, entre julho de 2018 até junho de 2019, orientada pelo professor Dr. Antônio Cláudio Barbosa Rabello. A pesquisa em questão tem como foco o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), seus projetos, sua estrutura de funcionamento, seus principais agentes e as disputas internas e externas relacionadas à essa instituição. O objetivo geral dessa pesquisa é entender os processos e disputas que levaram à criação do IBDF e posteriormente às ações práticas executadas em projetos da instituição. Os objetivos específicos são identificar os princípios e metas que moviam o IBDF, localizar os projetos direcionados à Amazônia e verificar a legislação envolvida na criação e funcionamento da instituição. Neste ciclo, foi feito o treinamento metodológico em relação às regras estabelecidas pela ABNT, revisão bibliográfica para a reflexão em relação ao contexto histórico como também da teoria necessária para a análise da problemática em questão, e por fim, o levantamento de dados.

Na parte teórica, o principal enfoque desse primeiro ano de trabalho foi o estudo de conceitos fundamentais para entender as relações constituídas em torno do IBDF. Os principais conceitos analisados foram o de *desenvolvimento* e, já relacionado a este primeiro, o *meio-ambiente*. A direta associação da palavra “desenvolvimento” à noção de crescimento econômico data do período posterior à segunda guerra mundial e desde então, a economia tem prevalecido, dentro das disputas pelo significado, como o aspecto mais atrelado ao desenvolvimento. Quanto ao “meio-ambiente”, esse conceito está relacionado às preocupações com as consequências da grande exploração dos recursos naturais e os problemas ambientais decorrentes do aprofundamento do modo de produção capitalista. Na segunda metade o século XX, o conceito foi gradativamente tendo sua evidência aumentada devido a pressões de grupos da sociedade que

já se mobilizavam em torno das questões ambientais. Esse movimento contribuiu para o surgimento do chamado *desenvolvimento sustentável*, um conceito que, apesar de dar uma nova roupagem, opõe por princípio uma contradição entre as ideias de desenvolvimentismo e conservacionismo. Localizar essa disputa de ideias no Brasil e, mais especificamente, na região Amazônica e entender como se deu esse processo é o que guia esse trabalho.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Agatha Alice Trajano Paixão
Carla Geovana Brasil de Jesus Fabiano
Ilmara da Silva Farias
Larissa Oliveira de Albuquerque
Larissa Rodrigues Alves de Castro
Vanessa Israel Cabreira
Mara Genecy Centeno Nogueira (Orientadora)

O presente trabalho contém resultados relativos ao Estágio Curricular Supervisionado I, e as atividades dele concernentes. Desse modo, a unidade educacional foi determinada pela Coordenadora de Estágio: Prof.^a Verônica Aguiar que atribuiu as atividades para os grupos. Sendo assim, ficamos com o Conselho Municipal de Educação (CME/PVH) e como orientadora a Prof.^a Mara Centeno, que atualmente assume o cargo de Presidente. Porém, fomos além, e analisamos uma de suas importantes atuações: o Plano Municipal de Educação (PME/PVH), especialmente sua meta 14. Desse modo, analisamos as instâncias que estão atreladas ao PME, reunindo suas estratégias e metas para construir nossa problemática: A efetivação da meta 14 na Educação do município de Porto Velho – RO. Além disso, nosso trabalho busca incentivar a importância dos estágios curriculares na nossa formação profissional. Dessa maneira, visitamos duas das instâncias atreladas ao PME, sendo elas o CME e FPEM, para apreendê-las reunimos: áudios, fotografias, slide, livros, o Regimento Interno do CME, o PME, todos materiais disponibilizados em visitas. Porém, para responder nossa problemática, deveria haver um relatório de avaliação do PME disponível para a comunidade na plataforma do site da SEMED, que não está acessível. Dessa maneira, buscamos as informações no índice do IDEB de Porto Velho, e, em âmbito nacional, pesquisamos sobre os resultados do relatório de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) disponibilizados no site do G1. Portanto, concluímos que o distanciamento do monitoramento de execução do Plano da sociedade,

gera uma problemática importante de se analisar, uma vez que não possuímos o instrumento necessário para entender o contexto executor da SEMED na nossa educação municipal, bem como concluímos que a efetivação possui diversos obstáculos, dentre eles: questões orçamentária e de execução.

A DISCIPLINA DE ANTROPOLOGIA CULTURAL COMO ARCABOUÇO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO HISTORIADOR/PROFESSOR

Luan Felipe Silva Casarin

Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza

Marta Valéria de Lima (Orientadora)

A disciplina de Antropologia Cultural, ministrada pela Prof. Dra. Marta Valéria de Lima no primeiro semestre de 2019, proporcionou um amplo debate conceitual/teórico a respeito do vasto universo da Cultura. No decorrer do curso, as reflexões teóricas baseadas nas observações dos estudantes balizaram o andamento do entendimento da turma a respeito da ideia de cultura e sobre o trabalho etnográfico. O presente trabalho tem como objetivo salientar a importância da disciplina na formação acadêmica dos futuros historiadores/professores em seu olhar crítico e treinado para a análise dos fenômenos culturais que rodeiam nossa realidade. A metodologia utilizada em nosso trabalho é decorrente de duas atividades produzidas ao final da disciplina pelos estudantes, sendo dois pequenos artigos: um discutindo sobre o que é Cultura, de acordo com os referenciais teóricos disponibilizados pela professora durante a matéria, na qual esteve presente também a entrevista de 5 indivíduos, questionados sobre temas correlatos; a outra atividade relacionava-se à discussão sobre o método etnográfico e teve por objetivo a análise das interações sociais em um ambiente público. As pequenas atividades de observação dos elementos culturais que circundam nossas vidas foram de suma importância para reflexões e questionamentos a respeito do olhar do historiador/professor. A ideia que pretendemos passar ao público é a de que a disciplina possui papel fundamental na formação do estudante de história na medida em que oferece um alto grau de complexidade em relação à discussão teórica, como também, na construção das ferramentas de análise antropológicas que poderão ser aplicadas em pesquisas, estágios, atividades em salas de aulas, enfim, uma gama de possibilidades de observações e discussões.

ESCOLA E COMUNIDADE

Adolfo Mateus Souza de Carvalho
Amanda Cristina Oziel da Silva Lemos
Beatriz Mota Ribeiro
Daniele Vasconcelos Dantas
Demetrius Roberto de Oliveira Estevam
Emanuelle Gonçalves Costa
Erika Francelino Vieira
Fabricia da Silva Lopes
Lorrany de Freitas Pinto
Matheus Rios Cruz
Norma Rodrigues de Oliveira
Ocineide Costa Silveira
Sérgio Abner Alencar de França
Vanessa Moura da Silva
Welysson Cutrim Vital
Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)

O estágio supervisionado II está pela primeira vez vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O propósito é realizar “uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (MEC, 2018). Tem como propósito permitir ao aluno de licenciatura em História a compreensão de estratégias para conhecer seu objeto social de trabalho profissional, a comunidade escolar e a sociedade em que está inserida. Durante essa etapa do Projeto, que corresponde ao 2º semestre de 2018, construímos uma rede de contato com escolas e comunidades que a cercam. Assim, fomos capazes de identificar qual relação que cada escola vinculada ao programa tem com seu entorno. As escolas visitadas foram EESMF: Osvaldo Piana, Murilo Braga e Castelo Branco.

A relação entre escola e comunidade é considerada de suma importância, pois é através desta que o professor pode conhecer o público com que irá trabalhar, além do fato desse entorno influenciar diretamente a cultura escolar. De extrema importância foi a mediação dos professores

preceptores Adriana Conceição dos Santos da Silva, Francisco das Chagas Silva e Anderson de Jesus dos Santos, pois foram eles quem nos receberam nas escolas supracitadas e facilitaram a pesquisa tanto na escola quanto no entorno escolar. Além deles, a orientação para o desenvolvimento dos trabalhos foi realizada pela coordenadora Prof^a Dr^a Sonia Ribeiro de Souza, que através das reflexões de ordem teórica e metodológica nos guiou para a realização do estágio.

Os objetivos desse estágio foram realizar estudos baseados na literatura científica sobre a definição de comunidade escolar e os sentidos de sua interação com a sociedade, observação de sua realidade escolar e compreensão dos mecanismos que a movimentam, além de apreender estratégias para conhecer seu objeto social de trabalho profissional.

Respaldados por teóricos que refletem a imprescindibilidade do laço escola e comunidade como Regina Ferreira, Zedeki Bezerra, Fernanda Sena, entre outros, se fez ainda mais clara a necessidade do conhecimento, mesmo que mínimo, de onde provêm os estudantes que a escola atende. Em nossas observações, utilizamos, entre outros métodos, a prática de entrevistas com moradores, comerciantes e ordens religiosas que rodeavam as escolas, buscando identificar suas relações com a mesma; foi observado projetos de extensão dentro do espaço escolar que buscavam integrar a comunidade à escola; além disso, foram aplicados questionários socioeconômicos para os estudantes a fim de conhecer o público escolar e suas particularidades. Essas atividades abrangeram turmas do ensino fundamental, médio e EJA.

Como resultado fomos capazes de descrever as escolas, apresentar o bairro em que se inseriam, sua história e quais órgãos comerciais, públicos e moradias que a rodeavam. Ademais, ampliar a reflexão teórica e prática acerca do objeto escola e sua relação com a comunidade, afinidades e dificuldades de relacionamento direto.

Dessa experiência, podemos concluir que, nas diferentes escolas, há uma ampla dificuldade de conversa com a comunidade do entorno, apesar dos esforços do corpo técnico e docente para facilitar essa conversação. Se essa ponte entre a escola e sua comunidade fosse construída e utilizada o rendimento tanto das docentes quanto, principalmente, dos discentes seria notável.

COTIDIANO DA SALA DE AULA

Agatha Alice Trajano Paixão
Andressa Giovana dos Santos Martins
Gabriel Borges de Oliveira
Gabriele Maia Bezerra
Gessica Cristiane Ferreira Pinto
Glenda Cristina de Souza Pinto
Lorenzo Cappelli Savaris
Lucas Pereira de Moraes
Maeli Ribeiro Bezerra
Manuela Almeida de Miranda
Maria Luiza Ferreira Carmo Souza
Glendha Stefhany Gonçalves da Silva Pereira
Samia Evelyn Araujo Menezes
Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)

O presente resumo refere-se às experiências de Estágio Supervisionado III e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) realizadas no primeiro semestre do ano de 2019 por graduandos do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Rondônia, Campus José Ribeiro Filho. O PIBID é um programa que possibilita a participação de estudantes universitários de licenciaturas no cotidiano das escolas públicas. O Estágio III do curso de História na UNIR visa a preparação dos estudantes do curso integrando o conhecimento teórico adquirido durante a graduação com a prática cotidiana na escola, dessa maneira aperfeiçoando-os para a atividade profissional em educação. Os estudantes que participaram dessa experiência tiveram a oportunidade de juntar o PIBID ao estágio supervisionado, assim realizando simultaneamente os dois. O PIBID 2019-1/Estágio Supervisionado III foi feito sob a orientação da professora Dra. Sônia Ribeiro de Souza e aplicado simultaneamente em três escolas da rede pública estadual de Rondônia, localizadas na cidade de Porto Velho, são elas: A EEEFM Marachal Castelo Branco, sob a supervisão do professor Me. Anderson de Jesus dos Santos, a EEEFM Murilo Braga, sob a supervisão do professor Francisco das

Chagas Silva e a EEEFM Dr. Oswaldo Pianna, sob a supervisão da professora Me. Adriana Conceição dos Santos.

O objetivo geral do Estágio III é desenvolver vínculo profissional com a comunidade acadêmica conhecendo e participando do cotidiano escolar. E o objetivo geral do PIBID é proporcionar, aos discentes, atividades que permitam integrar a carga horária teórica à prática profissional desenvolvendo projetos e outras atividades acadêmicas, na busca do desenvolvimento de um espírito crítico frente à realidade. Assim, visa oportunizar a experiência de integrar a já oferecida base teórica interdisciplinar do curso da graduação de Licenciatura em História, com a prática do Ensino Fundamental e Médio, de forma que possa despertar nos futuros profissionais do magistério a compreensão sobre a relevância do exercício de uma prática interdisciplinar, em que os aspectos culturais e regionais estejam presentes, oportunizando, deste modo, a construção de uma educação inclusiva e cooperativa.

Na escola Castelo Branco, pontua-se a relação cordial do professor para com os alunos com necessidades especiais, expressos nitidamente na facilidade de criar vínculos com os mesmos. Ressalta-se ainda a confiabilidade nos líderes de sala, expectando um papel de exemplo e incentivando responsabilidade. Sobre a dinamização das aulas, o professor possui a busca pela formação de um senso crítico nos alunos, buscando a compreensão e reflexão das próprias ações que por vezes remetem a acontecimentos históricos. Na escola Murilo Braga, segundo as observações, constata-se que os alunos compreendem os conteúdos apresentados pelo professor que faz o possível para aproximar os temas com a atual conjuntura social na qual se encontram. O professor busca educar para a liberdade de pensamento crítico e a formação de bons cidadãos, que sejam capazes de tirar suas próprias conclusões, a partir da sua trajetória no campo educacional. O professor altera sua metodologia e diversifica os instrumentos de avaliação, pois os docentes da escola são bastante preocupados com a qualidade da aprendizagem dos discentes. Já na escola Oswaldo Pianna, sobre a comunicação com os alunos, notou-se que a professora realiza esse diálogo com maestria, possibilitando uma melhor relação aluno-professor e possibilitando um melhor aprendizado por parte dos alunos que conseguem entender bem a professora, por se tratar do uso de um linguajar mais simples que está mais próximo da realidade dos alunos e não do linguajar acadêmico. Percebemos a importância de

saber adequar o discurso conforme a identidade de cada sala, numa forma de conversar e ensinar que esteja mais próxima de seu contexto.

Tendo em vista os objetivos do Estágio e do PIBIB, concluímos que essa vivência pela qual passaram os graduandos de Licenciatura em História foi um sucesso acadêmico. Conhecer o dia a dia dos trabalhadores da educação e estar perto do público escolar enriquece a preparação e nos coloca perante a realidade da educação brasileira.

ATIVIDADE DE CAMPO – UMA EXPERIÊNCIA DE REGISTRO ETNOGRÁFICO NO MERCADO CENTRAL DE PORTO VELHO-RO

Lorenzo Cappelli Savaris

Lucas Pereira de Moraes

Marta Valéria de Lima (Orientadora)

Este trabalho é sobre um experimento de pesquisa de campo realizado na disciplina de Antropologia Cultural ministrada pela professora Dra. Marta Valéria de Lima em 2019-1. O objetivo era efetuar um registro etnográfico em um espaço público, observando as ações e interações sociais, dentre outros aspectos. A tarefa foi realizada em dupla, pois pretendia-se diferentes visões sobre um mesmo objeto de estudo e maior apreensão dos aspectos pré-estabelecidos para construir uma análise mais expandida dos resultados. O local escolhido para a observação foi o Mercado Central de Porto Velho. Escolhido o local, a dupla procurou certificar se de fato esse mercado se radica como um patrimônio histórico de Porto Velho, conservando cultura, costumes e tradição local e regional característicos de Rondônia e da Região Norte como um todo. Buscou-se fazer uma análise geral do ambiente. Como metodologia registramos (com o recurso do bloco de notas do celular) os seguintes aspectos pré-estabelecidos para análise: o ambiente do mercado como um todo, o local onde ele se encontra, primeiras impressões, as pessoas presentes, as interações, o dialeto/linguajar das pessoas, dentre outros que não foram previstos, tal como as representações simbólicas das manifestações religiosas presentes no local.

Durante a observação pôde-se perceber que, no Mercado Central, há uma manutenção de tradições, sabores, simpatias, costumes e saudosismos que se revelam nos falares, nos produtos, nos alimentos e nos artefatos comercializados, como os artesanatos locais e outros produtos que remetem à imagem da identidade cultural da Amazônia e à nossa história confirmando-se a hipótese de que se fazem presentes no Mercado os elementos que compõem uma “identidade amazônica” construída ao longo da história e que se constitui por meio de características únicas da região.

Concluiu-se que o Mercado Central é um patrimônio histórico que, apesar de decaído o movimento de pessoas que circulam por lá, ainda carrega um rico peso cultural, preservando valores e costumes que nos caracterizam como amazônicos e rondonienses, sendo assim de suma relevância sua manutenção e preservação para a história e valorização de nosso Estado.

EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO V – RESIDÊNCIA

Tiago Medeiros Sousa

Sônia Ribeiro de Souza (Orientadora)

Este relato tem por finalidade apresentar as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado V, sob a orientação da professora Sônia Ribeiro de Souza, no 7º período do curso de História – 2019-1, na Universidade Federal de Rondônia, trazendo à tona a prática de toda teoria apreendida no decorrer do curso de licenciatura, demonstrando as possibilidades de uso das metodologias aprendidas, sendo aplicados em procedimentos na experiência real da regência. Conterá relatos do meu trabalho, seus primeiros momentos, deste o processo de observação e a prática da regência, mencionando os métodos utilizados tanto pelos professores observados, quanto a minha prática durante a regência.

Este estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho, em Porto Velho RO, onde tive minha primeira experiência no exercício como professor. O trabalho a ser apresentado no IV Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História será um análise dos resultados do Estágio, expondo as minhas dificuldades e superações durante minha caminhada, e buscando refletir a realidade dos professores dentro das salas de aula em nossa cidade.

ANALISANDO A RELEVÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO “UNIR E SOCIEDADE: MOSTRA DE CURSOS”

*Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza
Fernando Roque Fernandes (Orientador)*

De acordo com o art. 207 da Constituição de 1988, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Esses três aspectos citados, formam o chamado “tripé universitário”, é isso que possibilita uma comunicação entre a universidade e sociedade. É dentro da discussão do tripé universitário e sua relação com a sociedade que se desenvolve uma reflexão resultante da participação no projeto realizado na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) entre os dias 26, 27, 28 e 29 de agosto de 2019, chamado “UNIR e Sociedade: Mostra de Cursos”. Durante a experiência de participação no projeto (É o primeiro com esse caráter na UNIR), surgiu a indagação: “Por que somente agora a UNIR está fazendo tal projeto? Visto o grande impacto que essa experiência causa na sociedade!” Essa é a reflexão que irá nortear o presente trabalho. Com isso, utilizaram-se, como metodologia, as pesquisas teóricas sobre o tripé universitário, a extensão universitária e a relação universidade e sociedade. Utilizou-se também um formulário online respondido pelos acadêmicos do curso de História que participaram da Mostra e a análise de conteúdo online sobre extensão universitária que os sites da UNIR disponibilizam virtualmente. O trabalho pretende despertar, no ambiente acadêmico da UNIR, com as discussões feitas, a importância para a universidade de estabelecer um contato direto com a sua comunidade, quebrando as barreiras físicas e imaginárias que existem entre Universidade e Sociedade.

PROGRAMA DE MONITORIA: SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ESTUDANTE DE HISTÓRIA

George Lucas Gonçalves da Silva
Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza
Lilian Maria Moser (Orientadora)

O presente trabalho é voltado para as atividades de monitoria acadêmica realizadas no primeiro semestre de 2019, com a orientação da professora Lilian Moser. Pretende-se apresentar a importância que tal programa tem para o acadêmico do curso de História – Licenciatura, trazendo para a discussão do trabalho uma temática escolhida em decorrência do impacto que esta teve na vida acadêmica e pessoal dos dois monitores. A temática escolhida é sobre *História do Cotidiano e a Vida Privada*, utilizando como referência a autora Mary Del Priore, no livro *Domínios da história*, com o objetivo de demonstrar a historiografia no cotidiano e a visão e o papel do historiador em identificar os caminhos que a Teoria e a Metodologia da História possibilitam ao estudante de graduação e pós-graduação. O principal objetivo é demonstrar a importância da Teoria e da Metodologia da História, apontando as constantes presenças e as possibilidades do conteúdo da grade em diversos trabalhos, destacando *a História do Cotidiano e a Vida Privada*. O objetivo, tanto do programa de monitoria quanto da apresentação, é divulgar os trabalhos de apoio aos alunos das disciplinas de teoria e de metodologia da História, sempre com a orientação da professora Lilian Moser, e com metas futuras de desenvolvimento de atividades com alunos matriculados nas matérias de monitoria. A metodologia utilizada no trabalho de monitoria destinou-se à análise de material teórico sobre os assuntos, na maioria das vezes escolhidos pela professora orientadora, e debates feitos entre ambos os monitores. Após as leituras, discussões e situações nas quais os monitores foram submetidos, pode-se concluir que é de suma relevância o programa, este possibilita um contato prévio com o ato de ensinar, pois há todo um preparo e uma organização para passar da melhor forma o conteúdo para os discentes que necessitam de ajuda naquele momento.

EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO CASTELO BRANCO

Ivanderson Monteiro da Silva

Luiz Henrique Moreira de Siqueira

Vagner da Silva (Orientador)

Mara Genecy Centeno Nogueira (Orientadora)

O presente relatório, referente aos estágios realizado pelo programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e Estágio Supervisionado II, na escola Marechal Castelo Branco durante os meses de setembro a dezembro de 2018, traz consigo o intuito de mostrar, em caráter descritivo, como a escola atua com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, o impacto na comunidade de seu entorno e também sua atuação em relação aos alunos especiais.

Utilizaremos, como material referencial, o PPP da escola, entrevistas com a comunidade, com atuais discentes e com uma antiga docente da instituição, a qual fora questionada sobre a questão do funcionamento da instituição e o comportamento dos alunos no período em que atuava como professora de Educação Física.

Situada em região central da cidade, a escola funciona nos três turnos, sendo matutino, vespertino e noturno. O EJA funciona exclusivamente no turno da noite e está aberta a alunos de diferentes “camadas sociais”. Sendo assim, a escola trabalha com uma comunidade diversa, de jovens de 18-19 anos e senhores de idade acima dos seus 45 anos.

O relatório também analisa a visão negativa, tanto da comunidade escolar quanto da comunidade do entorno, acerca dos alunos do EJA, visão construída por desconsiderar a realidade deste sujeito fora da escola. Para isso, recolhemos dados sobre a realidade dos alunos, sendo alguns jovens responsáveis por manterem economicamente e afetivamente suas famílias. Nesta condição, é real a necessidade de manterem os estudos apenas no turno noturno, ou do contrário, optam por desistir da vida escolar para seguirem empregados em trabalhos remunerados, com pouca possibilidade de carreiras profissionais.

Vale citar a problemática do despreparo da escola em receber alunos que possuam necessidades especiais, como autismo e surdez. É perceptível a falta de profissionais “especializados” para tratar de tais questões; essa tarefa acaba recaindo sobre os docentes, os quais não recebem treinamento adequado para esta situação.

Sendo assim, o relatório traz uma reflexão acerca de como podemos compreender o que é a realidade do EJA e, muitas das vezes até mesmo esquecida pela administração pública, é pensada apenas como um “calo na ponta do pé”. Concluímos que se faz necessária atenção a esta educação a qual se encontra ameaçada e que necessita de um maior cuidado por parte da própria escola, tanto no que se refere à administrativa pública quanto ao corpo docente e até mesmo dos próprios alunos.

A COMUNIDADE ESCOLAR E O SEU ENTORNO: A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ESTUDO E TRABALHO E A SUA REALIDADE SOCIAL

Luan Felipe Silva Casarin

Ane Cristina Sales Ardarios

João Vítor de Oliveira Santos

Antonio Cláudio Rabello (Orientador)

O grupo de pesquisa, em suas atribuições em relação às normas estabelecidas na grade curricular do curso de História para o cumprimento do Estágio Supervisionado II, atuou na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho (E.E.E.F.M. Estudo e Trabalho). O relatório visou a compreensão da dinamicidade educacional para além dos muros que circundam a escola. Compreender e correlacionar os aspectos materiais que dão sustentação ao corpo docente, discente e comunitário, proporciona uma análise que permite enxergar a escola em seu papel social. Através da observação no ambiente escolar, entrevistas e reflexões de ordem teórica, podemos perceber as problemáticas que circundam a vida do estudante, do professor e daqueles que estão inseridos na comunidade. Boa parte dos estudantes e seus respectivos responsáveis encontram-se em um contexto social fragilizado devido à pobreza e à forte presença da criminalidade no bairro, constantemente enfatizada como um dos principais problemas para professores em relação a sua segurança e para os estudantes como uma forte influência negativa. Esta apresentação tem por objetivo evidenciar a realidade vivenciada cotidianamente por professores e estudantes em um contexto marcado por violência e descaso público.

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Ana Beatriz Lebre Lima

José Nogueira Castro

Sezanildo Monteiro dos Santos

Verônica Aparecida Silveira Aguiar (Orientadora)

A presente reflexão tem como objetivo discutir os resultados do estágio supervisionado em História da Universidade Federal de Rondônia realizado no primeiro semestre de 2019, no Instituto Federal de Rondônia, sob supervisão da prof.^a Dr.^a Verônica Aparecida Silveira Aguiar. Pretendemos aqui apresentar a infraestrutura, a organização e as problematizações referentes à observação de campo durante a execução das atividades do estágio. Além disso, almejamos estabelecer um debate em relação à educação em Porto Velho a partir da premissa de Paulo Freire em relação à práxis dos professores e ao exercício constante de aprendizagem.

Conforme já mencionamos, o Estágio foi desenvolvido no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), no qual observamos sua importância para a sociedade rondoniense. No relatório do estágio, abordamos os aspectos da instituição, sua estrutura física, corpo docente, os cursos oferecidos e como funciona o ensino médio integrado, que é o principal diferencial do IFRO para as demais escolas.

Os métodos utilizados para obter os dados expostos no relatório foram: entrevista com docente, discussão teórica-metodológica, consultas ao relatório de gestão do IFRO e coleta de material por meio da plataforma Nilo Peçanha. Enfim, é fundamental ter consciência histórica (Jörn Rüsen) sobre a visão das estruturas de ensino e dos interesses dominantes na educação, reconhecer a desigualdade social e econômica que aparecem durante o trabalho de observação e, no momento posterior, a experiência do estágio realizado como fruto de reflexão do grupo.

The background is a light blue color with a pattern of school supplies. The supplies are drawn in a simple, stylized manner with dark blue outlines and orange accents. The items include: a ruler in the top left; a set square in the top center; a pencil in the top right; a pair of scissors in the center; a pencil in the middle right; a pencil in the bottom left; a pair of scissors in the bottom left; a stapler in the bottom center; a pencil in the bottom right; and a set square in the bottom right.

REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Primeiro dia: Conferência de abertura de Nivia Ivette Núñez de la Paz



Foto: Rogério Sávio Link, 14/10/2019, segunda-feira

Primeiro dia: Plenária



Foto: Rogério Sávio Link, 14/10/2019, segunda-feira

Primeiro dia: Encerramento das atividades



Foto: João Vitor de Oliveira Santos, 14/10/2019, segunda-feira

Segundo dia: Conferência de João Heberty



Foto: Daniela Paiva Yabeta de Moraes, 14/10/2019, terça-feira

Segundo dia: Plenária



Foto: João Vítor de Oliveira Santos, 14/10/2019, terça-feira

Segundo dia: Debate após apresentação dos discentes



Foto: João Vítor de Oliveira Santos, 14/10/2019, terça-feira

Segundo dia: Encerramento das atividades



Foto: João Vítor de Oliveira Santos, 14/10/2019, terça-feira

Terceiro dia: Conferência de Erivaldo de Melo Trindade e Benedita Nascimento



Foto: João Vítor de Oliveira Santos, 16/10/2019, quarta-feira

Terceiro dia: Conferência de Erivaldo de Melo Trindade e Benedita Nascimento



Foto: João Vítor de Oliveira Santos, 16/10/2019, quarta-feira

Terceiro dia: Conferência de Benedita Nascimento



Foto: João Vítor de Oliveira Santos, 16/10/2019, quarta-feira

Terceiro dia: Debate após apresentação dos discentes



Foto: João Vítor de Oliveira Santos, 16/10/2019, quarta-feira

Quarto dia: Plenária



Foto: Welly Vital, 17/10/2019, quinta-feira

Quinto dia: Conferência de Marcelo Mourão e Catiussi Lima



Foto: João Vitor de Oliveira Santos, 18/10/2019, sexta-feira

Quinto dia: Debate após apresentação dos discentes



Foto: João Vitor de Oliveira Santos, 18/10/2019, sexta-feira

Quinto dia: Debate após apresentação dos discentes



Foto: João Vitor de Oliveira Santos, 18/10/2019, sexta-feira

Sexto dia: Confraternização de encerramento da semana com café da manhã



Foto: Rogério Sávio Link, 19/10/2019, sábado

Sexto dia: Caminhada guiada pelo centro histórico da cidade de Porto Velho. Fala da professora Lilian Maria Moser sobre a História do Porto Velho Hotel



Foto: Rogério Sávio Link, 19/10/2019, sábado

Sexto dia: Caminhada guiada pelo centro histórico da cidade de Porto Velho. Fala do professor Antonio Cláudio Barbosa Rabello na Praça Getúlio Vargas



Foto: Rogério Sávio Link, 19/10/2019, sábado

Sexto dia: Caminhada guiada pelo centro histórico da cidade de Porto Velho. Concentração na escadaria do Museu Palácio da Memória Rondoniense



Foto: Rozalino Pereira, 19/10/2019, sábado

Sexto dia: Caminhada guiada pelo centro histórico da cidade de Porto Velho. Concentração na Praça Marechal Rondon (Praça do Baú)



Foto: Rozalino Pereira, 19/10/2019, sábado

Sexto dia: Caminhada guiada pelo centro histórico da cidade de Porto Velho. Fala da professora Mara Genecy Centeno Nogueira sobre o Prédio do Relógio



Foto: Rozalino Pereira, 19/10/2019, sábado

Sexto dia: Caminhada guiada pelo centro histórico da cidade de Porto Velho. Fala da professora Mara Genecy Centeno Nogueira sobre os barbadianos



Foto: Fernando Roque Fernandes, 19/10/2019, sábado

Sexto dia: Passeio guiado pelo Rio Madeira



Foto: Fernando Roque Fernandes, 19/10/2019, sábado

