

V Semana de
Educação da
UNIRIO: Trilhas ou
Trilhos?
Caderno de Resumos

**Escola de Educação
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -
UNIRIO**

escola de educação

Maio de 2015

25 anos

S471 Semana de Educação da UNIRIO: trilhas ou trilhos? (5.: 2015 :
Rio de Janeiro, Brasil).
Anais / V Semana de Educação da UNIRIO : trilhas ou trilhos? ;
Organização do Caderno: Jane Santos da Silva, José Damiro de
Moraes, Sandra Albernaz de Medeiros. – Rio de Janeiro: UNIRIO,
2015.
DVD : il.
ISBN: 978-85-61066-56-7

1. Educação – Congressos. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento na educação. I. Silva, Jane Santos da. II. Moraes, José
Damiro de. III. Medeiros, Sandra Albernaz. IV. Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais.
Escola de Educação. V. Título.

CDD – 370.098153



total de páginas: 263

edição: 1ª

Organização do Caderno

Jane Santos da Silva
José Damiro de Moraes
Sandra Albernaz de Medeiros

Comissão Organizadora da Semana

Adrienne Ogêda Guedes
Aliny Lamoglia de Carvalho
Ana Maria Carneiro Abrahão
Andréa Vieira Thees
Diego da Silva Vargas
Jane Santos da Silva
José Damiro de Moraes
Leonardo Villela de Castro
Marco Aurélio Correa Martins
Tânia Mara Tavares da Silva

Apresentação para os anais da V Semana de Educação UNIRIO : Trilhas ou Trilhos?

Caros colegas e estudantes:

A V Semana de Educação foi organizada por um grupo de professores e materializou-se com as propostas de múltiplas atividades – mesas redondas, oficinas, palestras, debates, atividades de pesquisas, documentários, passeio pelo Rio Antigo, um encontro na Praia Vermelha – idealizadas e produzidas pelo conjunto de professores da Escola de Educação da UNIRIO e nossos estudantes.

Recebemos, com prazer, convidados que vieram nos oferecer suas experiências, enfim, suas vidas acadêmicas e laborais em um movimento generoso que cabe à Universidade oferecer à sociedade.

Durante uma semana nossas salas de aula se transformaram em espaços nos quais a troca de nossos saberes enriqueceu-nos e promoveu encontros que nem sempre são possíveis durante as atividades acadêmicas cotidianas.

Nosso dia-a-dia comporta a docência, a pesquisa, a extensão e a administração. Todas elas nos envolvem existencialmente e, quando temos a oportunidade de criar novos tempos e espaços mais porosos na universidade obtemos movimento, circulação de ideias, novas reflexões, novos encontros – bons encontros.

Tivemos a oportunidade de ver, ouvir, dialogar e experimentar temas que trataram desde o circo, passando por questões étnico-raciais, educação libertária, contação de histórias, literatura, dança, yoga, questões femininas, brinquedos e brincadeiras, educação integral, política educacional, matemática, um rico debate sobre o documento Pátria Educadora, a profissão docente.

Aguardamos ansiosos a VI Semana de Educação para o ano de 2015 certos de que teremos mais uma oportunidade de usufruir o que temos para partilhar.

Agradecemos de coração a todos os organizadores e participantes desejando vê-los e ouvi-los em breve.

Agosto de 2015

Sandra Albernaz de Medeiros

Diretora da Escola de Educação

CCH – UNIRIO

PROGRAMAÇÃO:

16/05 - Sábado: Fórum Fina Flor

Auditório Paulo Freire - CCH

8h30 - Abertura do Evento

Professoras Responsáveis: Adrienne Ogêda Guedes e Léa Velocina Vargas Tiriba

17/05 - Domingo: Excursão ao Centro do Rio

8h45 - Local de Encontro: Mosteiro de São Bento

Professor Responsável: Leonardo Villela de Castro

18/05 - Segunda-Feira: Atividades Diversas

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

13h30 às 16h - Cine Debate:

Imagens das Juventudes

Professores Responsáveis: Eliane Ribeiro Andrade, Monica Dias Peregrino Ferreira e Diógenes Pinheiro;

16h às 18h - Oficinas:

Corpo que somos e Corpos que somam: Teoria e Prática na relação Dança e Educação

Professoras Responsáveis: Tania Mara Tavares da Silva e Katia Botto

Luz ou cor? Experimentações óticas

Professoras Responsáveis: Maria Auxiliadora D. Machado e Lucia Helena Pralon de Sousa

18h30 às 21h30 - Mesa Temática:

Redes Sociais e Educação: Imagens e relatos para nos fazer pensar

Um curta e uma pesquisa para refletir sobre o papel das redes sociais nas relações de aprendizagem, de relacionamento professor e aluno e seus desafios.

Professora Responsável: Adriana Hoffman Fernandes

18h30 às 20h30 - Oficinas:

Psicopedagogia

Professora Responsável: Aliny Lamoglia de Carvalho

Professor na Corda Bamba: Circo na Educação

Professores Responsáveis: Alexandre Hryhorczuk e Adrianne Ogêda Guedes

18h30 às 21h30 - Simpósios Temáticos:

Educação Libertária e Escola Pública: possibilidades e desafios

Professor Responsável: José Damiro Moraes

Narrativas outras: Reflexões sobre Questões de Gênero, Raça, Pertencimento e Educação

Professoras Responsáveis: Claudia Miranda e Maria Elena Viana Souza

19/05 - Terça-Feira: Atividades Diversas

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

9h30 às 13h - Debate:

"Pátria Educadora: o que está sendo e o que pode vir a ser"

Organização: Andréa Fetzner (UNIRIO), Ana Cavaliere (UFRJ), Inês Barbosa de Oliveira (Presidente da ABdC/UERJ Maracanã), Ivan Amaro (UERJ/FEBF), Teresa Esteban (UFF), Tereza Goudard e Mairce Araújo (UERJ/FFP), Vera Candau (PUC), Valter Filé (UFRRJ).

14h às 17h30 - Cine-Debate:

"Entre os muros da escola"

Professor Responsável: Diego da Silva Vargas

14h às 17h - Oficinas:

Contar e encantar histórias

Professoras Responsáveis: Izabela Ribeiro, Isis Lucena e Adrienne Ogêda Guedes

Yoga, meditação e massagem: cuidando de quem educa

Professoras Responsáveis: Ana Poubell e Adrienne Ogêda Guedes

Escrita Criativa articulada à literatura

Professora Responsável: Marcela Afonso Fernandez

Oficina: Inventar no Presente Trilhas para o Futuro

Professora Responsável: Sandra Albernaz de Medeiros

18h30 às 21h30 - Mesa Temática:

Mulher, Educação e Política

Professoras Responsáveis: Nailda Marinho da Costa e Janete Santos Ribeiro
(ISERJ)

18h30 às 21h30 - Simpósio Temático:

Infância na Cultura do Consumo: Questões para a Educação

Professora Responsável: Léa Velocina Vargas Tiriba

19h às 21h - Oficinas:

Inventar no Presente Trilhas para o Futuro

Professora Responsável: Sandra Albernaz de Medeiros

Brinquedos e brincadeiras

Professoras Responsáveis: Fabrícia Carvalho, Patricia Zampier e Adrienne Ogêda

Guedes

20/05 - Quarta-Feira: Seminários

1º Seminário de Educação Matemática da Unirio

Professoras Responsáveis: Ana Abrahão e Andrea Thees

Literatura na Escola

Professor Responsável: Leonardo Villela de Castro

21/05 - Quinta-Feira: Atividades Diversas

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

14h às 17h - Simpósios Temáticos:

Concepções e práticas de trabalho com a linguagem na escola e na universidade

Professores responsáveis: Diego da Silva Vargas e Maria Aparecida da Silva
Ribeiro

Política Educacional Brasileira: Ontem e Hoje

Professor responsável: Jane Santos da Silva

Educação Integral

Professoras responsáveis: Janaína Spetch da Silva Menezes, Elisângela da Silva
Bernardo e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

15h às 17h - Oficinas

Construindo relações numéricas por meio de jogos

Professoras Responsáveis: Silene Pereira Madalena e Vera Regina Loureiro Silva

Imagens: leituras e entrelinhas

Professoras Responsáveis: Lucia Helena Pralon de Sousa e Guaracira Gouvêa de
Sousa.

16h às 18h - Projeto de Extensão:

Ler e compartilhar: Práticas de formação solidária

Professora responsável: Marcela Afonso Fernandez;

18h30 às 21h30 - Mesa temática:

Diversidade

Professora Responsável: Aliny Lamoglia de Carvalho

18h30 às 21h30 - Simpósios Temáticos:

Política Educacional Brasileira: Ontem e Hoje

Professor responsável: Jane Santos da Silva

Educação Integral

Professoras responsáveis: Janaína Spetch da Silva Menezes, Elisângela da Silva Bernardo e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

19h às 21h - Oficinas:

Corpos (s)em movimento na escola: por quê?

Professora Responsável: Léa Velocina Vargas Tiriba

Roda de Conversa: "A Profissão Docente e o Lugar da Leitura Literária nas Escritas de Si"

Professores Responsáveis: Maria Aparecida da Silva Ribeiro, Marcela Afonso Fernandez e Diego da Silva Vargas

Ao longo de todo o dia:

Projeto Intervalações - ações artísticas interativas realizadas pelos alunos de Arte e Educação no espaço do CCH

Professora Responsável: Terezinha Maria Losada Moreira

22/05 - Sexta-Feira: Atividades Diversas

Local: Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

14h às 17h - Mesa Temática:

Ciclos: desafios percebidos pelas pesquisas

Professoras Responsáveis: Andrea Rosana Fetzner e Andressa Farias Vidal

14h às 17h - Atividades diversas com alunas das Escolas Normais do Rio de Janeiro

Professores Responsáveis: Maria Aparecida da Silva Ribeiro, Sandra Albernaz de Medeiros, Leonardo Villela de Castro e Diego da Silva Vargas

15h às 17h - Oficina:

Os alunos já estão na Rede: Vamos aprender a pescar? (Um começo de conversa sobre o uso dos TIC na escola)

Professora Responsável: Leila Lopes de Medeiros

15h30 às 17h30 - Cine-Debate:

"Banana da Terra: o filme"

Professor Responsável: Wesley Brust

18h às 22h - Encerramento:

Sarau dos Alunos do Curso de Pedagogia da UNIRIO "Miscelânea Criativa 2"

SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

***Simpósio Temático I - Educação Libertária e Escola Pública:
possibilidades e desafios***

O simpósio tem como objetivo a troca de experiências e de pesquisas que abordam a educação libertária no campo das reflexões anarquistas; as concepções históricas e filosóficas da educação libertária; trajetória de educadores e experiências escolares libertaria/anarquistas. Nessa direção, os estudos histórico, filosóficos ou que tratem das trajetórias e experiências possam possibilitar a abertura de reflexões que problematizem a escola pública no contexto brasileiro. **Data:** 2ª feira, 18/05, de 18h30 às 21h30

Professor Responsável: José Damiro Moraes

APONTAMENTOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: SAINT-SIMON E CHARLES FOURIER

José Damiro de Moraes
UNIRIO/CCH/DFE/PPGEDU
jdamiro@gmail.com

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa que tem como objetivo estudar os conceitos de educação integral no pensamento de intelectuais socialistas e anarquistas do século XIX. Neste simpósio apresentaremos: Claude-Henri de Rouvroy ou conde de Saint-Simon (1760-1825) e François Marie Charles Fourier (1772-1837). O pensamento de Saint-Simon e de Charles Fourier consideraram que no processo educacional a parte literária estaria diretamente vinculada com a científica, unindo teoria e prática. As conclusões apontam que o processo educacional constitui-se como fundamental para a formação do novo ser humano entrelaçando as atividades manuais com intelectuais.

Palavras-chaves: Educação Integral, Socialismo, Educação Libertária .

Introdução

Nesta comunicação apresentaremos: Claude-Henri de Rouvroy ou conde de Saint-Simon (1760-1825) e François Marie Charles Fourier (1772-1837). Inicialmente, deixamos claro que essa pesquisa não classifica esses pensadores como “socialistas utópicos” por ser um termo criado em um momento específico da história do socialismo no século XIX. Assim, entendemos que essa expressão não representa o conjunto de definições que constroem o conceito de socialismo, como liberdade, federalismo, gestão direta dos meios de produção, entre outros.

Metodologia

O desenvolvimento da pesquisa converge para o estudo documental que será tratado em uma perspectiva dialética que busca compreender esses intelectuais em seu tempo. A opção metodológica que nos propomos consiste em conhecer a produção teórica dos intelectuais envolvidos com a educação integral no século XIX. Assim, a compreensão do processo de construção do conceito de educação se dará no diálogo com as fontes primárias (obras dos autores) e secundárias (obras de pesquisadores, comentadores).

Saint-Simon: a educação do corpo e do espírito

Claude-Henri de Rouvroy ou Conde de Saint-Simon, nasceu em Paris (1760), morreu na mesma cidade (1825). Em sua agitada vida, participou na Revolução Francesa

ao redigir o caderno da assembleia de Marchélepot, também presidiu a assembleia dos habitantes de Falvy. No processo revolucionário, renunciou o seu título de Conde e de Senhor para reivindicar o de cidadão. Fiel ao seu pensamento, tornou-se comandante da guarda nacional, membro e orador de sociedades populares.

Ao estudar a brochura *Quelques idées soumises à assemblée générale de la société d'instruction primaire* (Algumas ideias apresentadas à assembleia geral da Sociedade de Instrução Primária), datada de 1816¹, encontramos de forma sintética o pensamento de Saint-Simon e suas preocupações com a escola. Uma questão interessante que é tratada no opúsculo é a preocupação da educação das crianças pobres que deveria ocorrer junto com as ricas. Em seu entendimento essa prática fortaleceria o ensino mútuo ao recrutar alunos das classes abastadas (SAINT-SIMON, 1816).

Para Saint-Simon, a experiência comprova que, a partir do “nosso método”, 18 meses são suficiente para uma criança aprender a ler, escrever e contar. Desta forma, fez a seguinte consideração: em geral, as escolas dos filhos dos operários tem duração de três ou quatro anos, com esse tempo, ele poderá permanecer pelo menos dois anos em treinamento, e nós podemos fazê-los usar esse tempo de forma mais útil e mais rentável para eles. Isso irá possibilitar que os trabalhadores da França tenham uma educação superior comparada à outros países (SAINT-SIMON, 1816, p. 10-11).

Esse assunto é retomado no final do documento e propõe a criação de um prêmio para a melhor proposta que responda a duas questões:

1º Quais são os conhecimentos de maior utilidade, relativamente à indústria, que podem ser ensinados, em curso de dezoito a trinta meses, a crianças que sabem ler, escrever e contar?

2º. Qual a maneira de aplicar o método empregado nas nossas escolas ao ensino deste conhecimento? (SAINT-SIMON, 1816, p. 14).

Ao criticar a escola de sua época, Saint-Simon aponta a preocupação com a formação dos trabalhadores no mundo industrial. Em seu entendimento não deveriam ficar restrito apenas ao ler, escrever e contar, mas ter acesso ao conhecimento ligado aos ofícios dentro das indústria.

Charles Fourier: educação social harmônica

François Marie Charles Fourier nasceu em Besançon (1772) e morreu em Paris (1837). Sua produção teórica criticava a sociedade burguesa e propunha uma nova organização social por meio das denominadas “falanges”, agrupamentos compostos por 1.620 pessoas, 810 homens e 810 mulheres (BARROS, 2011, p. 246) que formariam os

¹ O documento não apresenta nenhuma data. Em pesquisa encontramos indicações de 1816 e 1817. Assim, fizemos a opção por 1816 por entendermos como um escrito produzido a partir do decreto real de 29 de fevereiro.

Falanstérios. Charles Fourier sustenta uma grande obsessão pela liberdade (GARCIA, 2008, p. 27).

Em sua proposta de organização social, traz a descrição de um processo detalhado de como deveria acontecer a educação e a sua relação com o trabalho. Para Fourier, o trabalho é parte fundamental do processo de educação. E defendia:

a criança na mais tenra idade aproveitará ao recorrer a todas as oficinas de sua Falange, iniciando-se minimamente em todos os trabalhos em cada ofício, nos quais adquirirá destreza, vigor e conhecimento prático, a fim de chegar a converter-se, por mais rico que seja, em um produtor tão apto para a execução dos trabalhos como para dirigi-lo (FOURIER, 2006, p. 70).

Em sua obra: “O novo mundo industrial”, de 1829, apresentou mais claramente suas ideias de educação em que o “fazer” e o “pensar” caminhariam juntos. Para isso, cria uma proposta que é a “borboleta”. Fourier, sublinha a importância da “borboleta” que seria a necessidade de sessões curtas e variadas, princípio que comanda toda a indústria civilizada (FOURIER, 1829, p. 78). Para o autor, a “borboleta”, ou modo de variar, são identificados com as três ferramentas nomeadas Escala Compacta, Exercício Parcelado e Sessão Curta (FOURIER, 1829, p. 84). Que irão compor a organização produtiva na comunidade.

Neste sentido, Fourier pensou as bases de uma sociedade socialista em que o trabalho teria importância fundamental na formação individual, sendo elo entre as pessoas.

6. Considerações

O pensamento de Saint-Simon e Charles Fourier descrevem uma trajetória próxima ao apontar à necessidade de uma nova sociedade. Nesses socialistas o processo educacional constitui-se como fundamental para fundamentar a formação do novo ser humano entrelaçando as atividades manuais com intelectuais.

Nesse processo societário que vivemos, acreditamos que as contribuições desses socialistas foram (e são ainda) importante nas reflexões educacionais e na defesa de uma educação comprometida com o povo e com a transformação social.

Referências

BARROS, José D’Assunção. **Os Falanstérios e a crítica da sociedade industrial: revisitando Charles Fourier.** In: **Mediações**, Londrina, v. 16, n.1, p. 239-255, Jan./Jun. 2011.

FOURIER, Charles. Charles Fourier, **Le nouveau monde industriel et sociétaire** (1829), sections I, II et III. In:

<http://classiques.uqac.ca/classiques/fourier_charles/nouveau_monde/fourier_nouveau_monde_1.pdf> [Acesso em 15/01/2015].

FOURIER, Charles. **El Falansterio**. 2ª ed. Cibernética. Captura y diseño, Chantal López y Omar Cortés. 2006. In: <http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/falansterio/caratula.html> [acesso em 15/01/2015].

GARCIA MORIYÓN, Felix. **Del socialismo utópico al anarquismo**. 1ª ed. La Plata: Terramar, Buenos Aires, 2008.

SAINT-SIMON, Claude-Henri de. **Quelques idées soumises par M. de Saint-Simon à l'Assemblée générale de la Société d'instruction primaire**. Paris, imprimerie Cellot (brochure de 14 pages in-8°, s/d), 1816. In.: gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.

A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NA CONCEPÇÃO DE PIERRE-JOSEPH PROUDHON

Luiza Angélica Paschoeto Guimarães
Centro Universitário Geraldo Di Biase
Instituto Superior de Educação
lapaschoeto@hotmail.com

Resumo

Este trabalho visa descrever a concepção de educação autogestionária e integral idealizada por Pierre-Joseph Proudhon. Defende-se que tal conceito esteve presente no ideário do Movimento Operário do Rio de Janeiro, nos primeiros anos da República. É relevante porque pretende aprofundar os conhecimentos sobre o pensamento educacional de Proudhon e justifica-se pela necessidade de contribuir com as discussões acerca de sua influência no contexto da educação libertária. O estudo utilizou os procedimentos de pesquisa bibliográfica, tendo como fonte excertos do livro *De La capacite politique des classes ouvrières*, de Proudhon. Como resultado, verificou-se que Proudhon compreende a educação como um processo amplo, que reúne liberdade e autonomia (autogestão), assim como aprendizagem intelectual, artística, moral e prática (integral).

Palavras-chave: Pierre-Joseph Proudhon; educação libertária; educação integral; autogestão.

Introdução

A educação é uma prática humana que vem sendo estudada pelos autores clássicos de todas as vertentes políticas e sociais, e entendida de diferentes modos e significados, conforme os objetivos e funções que a sociedade lhe atribui ao longo do tempo. No movimento educacional libertário percebe-se a prevalência da concepção de educação integral e racionalista encontrada em iniciativas como as de Paul Robin, de Sébastien Faure e de Francisco Ferrer y Guardia. Entretanto, nos últimos anos, outras iniciativas também têm sido destacadas como é o caso das “Escolas do Sindicato” desenvolvidas pela Federação das Bolsas de Trabalho, na França, em 1895. Essas escolas foram criadas a partir da última década do século XIX, por Fernand Pelloutier, mas se estenderam pelas primeiras décadas do século XX no restante do mundo europeu e americano, inclusive no Brasil (GUIMARÃES, 2014, p. 155). Fernand Pelloutier, em

grande parte, inspirou-se em Proudhon para elaborar seu projeto de educação voltado para o trabalhador: uma educação integral, associada ao trabalho e baseada nos princípios autogestionários.

Proudhon vê o trabalho como o eixo principal dos processos educativos e instrutivos, pois considera que as diferentes formas de trabalho são responsáveis por multiplicar as capacidades humanas. Assim considerando, idealizou que uma educação prática e experimental daria ao homem a condição de elaborar conceitos e teorias sobre as coisas. O que não restringe a instrução apenas à prática, visto que, para ele, os conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e morais são necessários à construção da racionalidade dos indivíduos e da sua autonomia.

A relevância do estudo está na necessidade de aprofundamento a respeito do pensamento educacional proudhoniano, vivenciado durante o Movimento Operário no Rio de Janeiro, no início do século XX, uma vez que, em estudos sobre a História da Educação no Brasil, são escassos os trabalhos que abordam o pensamento de Proudhon. Justifica-se na medida em que contribui para as discussões pedagógicas acerca das ideias de Proudhon, tendo em vista que analisa seu pensamento sobre educação integral e autogestionária, que serviu de estímulo para as escolas libertárias criadas no Rio de Janeiro, pelas associações de trabalhadores, à época.

Assim, é objetivo deste texto, descrever a concepção de educação integral e autogestionária de Pierre-Joseph Proudhon: uma educação necessária à compreensão da formação intelectual e profissional da classe trabalhadora e imperiosa à sua emancipação. Pretende-se com isso, conferir ao teórico o lugar que lhe cabe no contexto da História da Educação brasileira, dada a sua relevância.

Metodologia

A natureza do objeto da pesquisa exigiu um tratamento metodológico de análise bibliográfica e de caráter histórico, por meio de leituras das obras de Proudhon, principalmente seus escritos sobre educação, aqui consideradas como fontes nas quais os dados foram coletados, para posterior interpretação. Inicialmente, realizou-se um levantamento dessas obras de modo a encontrar aquelas em que o tema foi abordado.

Neste estudo, houve predomínio do texto “Instrução Pública: condições de um ensino democrático”, fragmento reproduzido e traduzido do livro *De La capacite politique des classes ouvrières*, de Proudhon, encontrada na coletânea intitulada *Proudhon*, organizada por Resende e Passetti e coordenada por Florestan Fernandes (1986).

Uma educação autogestionária e integral

Proudhon defende que o indivíduo racional apresenta melhores condições para perceber os processos opressivos da sociedade capitalista. Essa racionalidade somente é possível com uma educação sólida, portanto, a educação a ser oferecida ao trabalhador deve conter essa substância, isto é, ao mesmo tempo em que oferece o conhecimento de um ofício, subsidia o trabalhador com os conhecimentos racionais (científicos) necessários ao combate à opressão.

Somando-se a isto, Proudhon pretende que o indivíduo aprenda a produzir-se como sujeito autônomo (autogestionário), tomando por base que o desenvolvimento do conhecimento traz igualmente o conhecimento de si, de sua liberdade e da liberdade dos outros. O caráter libertário de suas ideias propõe-se a oferecer o espaço necessário à realização pessoal, profissional e social dos indivíduos.

Neste sentido, a educação tem no trabalho um instrumento organizador e emancipador das personalidades individuais e da coletividade que se constitui como sociedade, tendo em vista que o conhecimento deve ser compartilhado com todos os sujeitos sociais. Ele pertence à humanidade, por isso deve estar disponível a todos, no intuito de produzir sujeitos capazes de exercer tanto o trabalho manual quanto o trabalho intelectual. No entender de Proudhon, a instrução deve oferecer integralmente ao jovem os conhecimentos literários, científicos, artísticos e profissionais.

A educação precisa congregar a formação intelectual e a formação profissional, tendo em vista que a integralidade dessas duas modalidades de ensino promove a emancipação social do indivíduo e garante a sua realização pessoal. Como consequência, a instrução oferecida ao trabalhador, vai tirá-lo da condição servil que faz dele um escravo. “[...] O progresso na instrução, como o progresso na virtude, é de todas as condições e de todas as idades: é a primeira garantia de nossa dignidade e de nossa felicidade” (PROUDHON, 1986, p. 189).

Em outras palavras, a aquisição ampla do conhecimento pela classe trabalhadora é, para Proudhon, uma questão imprescindível, uma vez que, segundo ele, o progresso da instrução é condição, mas também, primeira garantia de dignidade e de felicidade. Conceber uma educação que prepare a criança e o jovem por meio de um ensino que reúne o saber literário, o saber científico e a aprendizagem industrial, é assegurar a qualidade do conhecimento a ser aprendido, assim como é garantia de igualdade e de progresso. É nesse sentido que para ele, a instrução deve envolver os conhecimentos necessários à prática profissional, à convivência e à realização pessoal e social, ou seja, a educação integral. Trata-se, portanto, de proporcionar ao trabalhador uma educação apropriada à formação do homem livre, do indivíduo que precisa aprender a produzir-se como sujeito autônomo, tomando por base que o desenvolvimento do conhecimento traz, igualmente, o conhecimento de si, de sua liberdade e da liberdade dos outros.

Para Proudhon, se a sociedade fosse, de fato, uma sociedade justa, mutualista e livre, na qual os indivíduos e as comunidades se organizassem livremente pelo princípio do federalismo mutualista, sua tendência seria fazer de cada estudante, um operário completo. “[...] se trata de fazer indivíduos inteligentes, instruídos, laboriosos, honestos,

capazes de se tornarem, por sua vez, dignos fundadores de família, hábeis operários e contramestres, cidadãos devotados etc” (PROUDHON, 1986, p. 188-189).

Associada ao conceito de educação integral, Proudhon concebe a educação politécnica, ou seja, para ele, o estudante deve experimentar todas as atividades industriais, porém sem especializar-se em nenhuma delas. Sua concepção, de fato, aproxima o trabalho manual do trabalho intelectual, estabelecendo a integração entre teoria e prática, sem que uma seja melhor ou se sobreponha a outra. A formação profissional que aprisiona o indivíduo em uma ilha de especialização condena-o a apenas uma atividade, limitando-o a uma única visão sobre os fatos e sobre as coisas, restringindo também a sua mentalidade e suas capacidades.

Conclusões

Com base no exposto, é possível inferir que a preocupação constante de Proudhon, no que se refere à educação, diz respeito à integração do trabalho à aquisição de conhecimentos científicos artísticos e literários, permitindo, por conseguinte, o desenvolvimento integral (completo e harmônico) do ser humano, como indivíduo, e de toda a sociedade. Com isso, Proudhon atribui à educação (assim como à instrução e ao ensino) um caráter revolucionário, porque ela tem como principal função oferecer à classe trabalhadora os meios necessários à sua emancipação.

Verificou-se que para Proudhon, o trabalho é o próprio processo educativo e, portanto, responsável por trazer ao homem o equilíbrio necessário à prática social. Em sua óptica, o trabalho é o centro de toda a vida e motivo de orgulho para os indivíduos; é por isso que não pode estar separado ou desassociado da formação integral do jovem. Do mesmo modo, desvincular a formação intelectual dos processos de aprendizagem industrial é apenas formar mão de obra para as fábricas, trazendo vergonha e indignidade ao homem, através de um trabalho que não lhe dará orgulho e não lhe agregará qualquer valor.

Em síntese, Proudhon compreende a educação como um processo amplo, que reúne liberdade, autonomia, aprendizagem intelectual, moral e prática. Para ele, a inteligência é capaz de produzir conhecimentos, mas sua natureza exige uma experiência que somente a prática real é capaz de oferecer. Daí decorre a necessidade de integração entre a teoria e a prática, entre a aprendizagem intelectual e a aprendizagem profissional, entre a oficina e a escola.

Referências

GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto. **A educação do trabalhador no movimento operário da Primeira República no Rio de Janeiro: apropriações e traduções do pensamento de Pierre-Joseph Proudhon**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

PROUDHON, PierreJoseph. Instrução Pública: condições de um ensino democrático. (Excertos do livro *De La capacite politique des classes ouvrières*) In: RESENDE, Paulo-Edgar A.; PASSETTI, Edson. **Proudhon**. São Paulo: Ática, 1986. p. 186-193.

ECCE HOMO, TORNA-TE QUEM TU ÉS: A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA IDENTIDADE E NA EMANCIPAÇÃO DOS SEUS ESTUDANTES.

Laura Mariana Cristina de Oliveira Bialowas.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Escola de Educação - Pedagogia
laura.pedagogiaunirio@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa propõe um diálogo com as posturas de Freud (1914), Wallon (1975) e Nietzsche (1874), que discutem conceitos de fundamental relevância para a construção do “eu”, da psicogênese e conceber uma visão crítica sobre educação, através da perspectiva apresentada em diversos escritos nietzschianos. Através destes, pretendemos analisar o papel da escola na construção da identidade dos seus estudantes. Todos nós vivemos grande parte de nossas vidas dentro das salas de aula, desde muito pequenos, a escola participa da construção de nossas identidades, nossas tendências e gostos e assim somos construídos através dessas práticas pedagógicas que influenciam no reconhecimento do próprio ser. É na escola que vivemos nossas primeiras experiências, a partir daí conhecemos os saberes do passado assim como entramos em contato com o novo e o novo passa a fazer parte de nós. Caberia então à escola aproximar seus estudantes a assuntos heterogêneos multifacetados que permitam a emancipação do pensamento crítico e a conscientização de suas potencialidades criativas.

Palavra-chave: Construção da identidade; Psicogênese; Emancipação; Autoformação; Nietzsche.

Introdução

As leituras realizadas para a concretização desta pesquisa apontam que a escola exerce uma considerável influência na construção da identidade pessoal dos seus estudantes, exatamente por ser um espaço de socialização, de aprendizagem e inserção cultural, no qual eles passam várias horas de suas vidas. Interrogamos se a instituição escolar tem cumprido seu papel de formação de cidadãos capazes de se desenvolverem na plenitude de suas capacidades e seus valores humanos, respeitando sua natureza livre, os outros e o meio em que se vive.

A identidade é uma questão essencial, relativa à realização de todo ser humano. Todo homem tem uma feição própria e está inserido numa cultura. São próprias das inquietações cotidianas as perguntas “quem sou eu?” e “O que você vai ser quando crescer?”. Essa pesquisa busca refletir sobre o que constitui um “eu”, um “ser”, e como sua relação com o outro é essencial para a realização integral dos indivíduos.

A fim de contribuir para uma educação emancipatória que permita o desenvolvimento de uma identidade pessoal do discente no âmbito escolar, através do contato com o outro e com a cultura como um todo, o educador tem grande relevância no percurso desse estudante, de modo que o mesmo exerça sua autonomia, até atingir suas máximas potencialidades e assim tornar-se quem realmente é.

Metodologia

Os primeiros frutos desta incursão reflexiva, para esclarecer a questão da construção da identidade, estão baseados nas leituras de artigos como: "Revisitando o conceito de "eu" em Freud da identidade a alteridade", de Jaqueline Moreira. A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon: "Desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios", de Adrienne Ogêda Guedes. "A crítica Nietzscheana a uma educação superficial e utilitária: A proposta de uma formação para a vida", de Miguel Angel de Barrenechea. Também foram importantes os livros: *O grito da Gaivota*, de Emmanuelle Laborit. *Ecce Homo*. De como a gente se torna o que a gente é, e *Escritos sobre Educação e A Terceira Consideração Extemporânea: Schopenhauer como Educador, de Friedrich Nietzsche*.

Discussão

As primeiras indagações desta pesquisa, dizem respeito ao fenômeno subjetivo da construção da identidade pessoal do estudante, envolvendo: a teoria do "eu" ou da personalidade, elaborada por Freud, a teoria da psicogênese, criada por Wallon e a reflexão Nietzscheana sobre os valores capitalistas que dominam as instituições escolares em oposição aos novos, significativos e libertadores valores que o autor propõe em sua concepção educativa.

De acordo com Freud, entendemos que a personalidade é formada por três instancias: Id, Ego e Superego. O Id é compreendido como fonte de energia psíquica que se relaciona aos instintos. Ego é o aspecto racional da personalidade, responsável pela mediação entre o Id e o Superego. O Superego é o produto da internalização dos valores recebidos a partir do contato com a alteridade, isto é, com o outro. Moreira (2009) nos aponta que no texto Narcisismo – Uma introdução (1914) há uma reflexão sobre o movimento que se inicia com o privilégio da identidade em direção à descoberta da alteridade como construtiva do ser.

A Psicogênese é fundamentada pelo estudo de Henry Wallon, que vê o sujeito como ser biológico e social que aflora na alteridade. Guedes (2007) afirma que, considerando que o sujeito se constrói nas suas interações com o meio, Wallon propõe o estudo contextualizado das condutas infantis. Isso quer dizer que para compreender a criança e seu comportamento é necessário levar em conta aspectos de seu contexto social, familiar, cultural. O contexto em que a criança está inserida influencia para que ela realize as capacidades que a constituem como sujeito.

Por outra parte, desde outra perspectiva diversa, mas, na nossa ótica, convergente com a de Wallon, Nietzsche apresenta em *Schopenhauer como educador* (1874), a noção

de guia, de ideal exemplar, pilar para desenvolver e aguçar de novas e autênticas percepções que contribuem na constituição da personalidade do discente. Em seu afã de demonstrar o quão significativo o filósofo Schopenhauer foi em sua formação, escreve com entusiasmo: "viver significa estar em perigo", não é menos verdade que o mestre necessita de uma voz que "nos inspire respeito e admiração" e que possa nos guiar na via da verdadeira cultura. Como verdadeira cultura, adotamos uma visão heterogênea e não homogênea, uma cultura na qual você se identifique e que perpassasse aspectos em seu 'eu'.

Considerações finais

Com base no diálogo entre estes autores podemos concluir que o "eu" só pode existir enquanto existe o outro. Todo ser humano desenvolve-se em comunidade, a partir dos encontros com a alteridade, com a cultura própria assim como com outras culturas, dentro e fora da escola.

Todos os indivíduos são adaptáveis, mutáveis e inteligentes. Na condição de discentes todos devem ser "conquistados" até atizar a sua reflexão, despertar a sua curiosidade para questões que antes poderiam parecer inimagináveis. A Escola assim, na nossa concepção, deveria ser o âmbito para o cultivo da arte e da língua, das ciências e tecnologia, sem esquecer de estimular o contato com a natureza e com todos os recursos de nosso planeta. Este deveria ser o papel do educador, como aquele que estimula inquietações que muitas vezes são tolhidas pela ignorância. Todos deveriam ser pilares nas vidas uns dos outros, assim poderiam cultivar-se as condições para que cada um desenvolva sua própria identidade.

Referências

- Barrenechea, Miguel Angel. A crítica Nietzschiana a uma educação superficial e utilitária: A proposta de uma formação para a vida. In: VALERA VILLEGAS, E. et al. (org). Filosofías del buen vivir, del mal vivir y otros ensayos. Caracas/Venezuela: Ediciones del Solar, 2012.
- Freud, S. (1914). Narcisismo – Uma introdução. In: __. A história do movimento psicanalítico, artigo sobre metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- Guedes, Adrienne Ogêda. A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon: Desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios. Revista eletrônica Gestão Universitária, 2007.
- Moreira, Jaqueline de Oliveira. Revisitando o conceito de "eu" em Freud da identidade a alteridade. Estud. pesqui. psicol., 2009.
- Nietzsche, Friedrich. A Terceira Consideração Extemporânea: *Schopenhauer como Educador*. In_. NIETZSCHE, Textos escolhidos. Editora Abril Cultural, p. São Paulo, 1978.

FRANCISCO FERRER Y GUARDIA: CONCEITOS ANARQUISTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA OBRA “A ESCOLA MODERNA”

Andréia Manho
UNIRIO/CCH/EE
deiamanho@gmail.com

Resumo

Este estudo é parte de pesquisa de iniciação científica, tem como objetivo principal compreender o conceito de educação integral segundo Ferrer y Guardia e sua relação com a educação anarquista. Além disso, analisar estudos brasileiros que tratem e apresentem Ferrer e sua obra educacional. Como instrumento de pesquisa foi feita análise dos textos que compõem a obra de Ferrer “Escola Moderna”, em que o educador descreve o funcionamento da escola inaugurada em Barcelona em 1901, tendo como base uma pedagogia libertária, racional, científica e integral. Como o estudo está em andamento, indicamos que a proposta de Ferrer traz em seu interior conceitos fundamentais de uma educação integral; e esses conceitos estão presentes em discussões atuais que abordam novas propostas educacionais, entretanto sem um reconhecimento de suas origens anarquistas.

Palavras chaves:

Educação integral, Educação anarquista, Escola Moderna.

Introdução

A partir de estudos sobre educação libertária desenvolvemos uma pesquisa do conceito de educação integral segundo o livro de Francisco Ferrer y Guardia (1850-1909): “A Escola Moderna”. A perspectiva para a investigação é a construção de uma educação dos sujeitos para uma sociedade igualitária e fraterna. A partir disso pretendemos entender a proposta/contribuição educacional de Ferrer y Guardia ao conceito anarquista de educação integral.

Desta forma, julgamos que existe a necessidade de pensarmos a educação integral a partir das contribuições desse educador catalão, que influenciou a criação de inúmeras Escolas Modernas em diversos países, inclusive no Brasil. O centenário livro “A Escola Moderna” ainda apresenta práticas atuais e inovadoras para as escolas do século XXI. Destacamos que o educador catalão, não apenas inspira práticas no meio libertário, mas que outras escolas também fazem uso de algumas de suas propostas. Segundo Ferrer, “ao tirarem essas práticas de seu contexto, as modificam segundo seus interesses” (2014. p. 12). Acreditamos que a leitura e contextualização dos escritos de Ferrer nos ajude a entender seu conceito de educação integral no anarquismo.

Ferrer y Guardia nasceu em 1849 e foi fuzilado em 13 de outubro de 1909, na Espanha, segundo a acusação, infundada, de ser o líder intelectual da Semana Trágica,

sem direito a defesa e apelação. Em julho de 1909, vários protestos eclodiram contra a guerra da Espanha com Marrocos. Estes acontecimentos ficaram conhecidos como Semana Trágica e foram marcados pela revolta da população de Barcelona que queimou igrejas e conventos, obrigando as autoridades a abandonar a cidade. Nesse período de revolta, Francisco Ferrer encontrava-se visitando um irmão que morava nas proximidades. A repressão que se seguiu à Semana Trágica prendeu e condenou dezenas de pessoas, entre elas Ferrer.

O Tribunal de Guerra reunido para os julgamentos dos acusados aplicou penas que variavam de prisão perpétua à execução. Sem testemunhas de defesa seu defensor procurou levantar a necessidade de provas e de arrolamento de testemunhas, pedido que foi indeferido. No dia 09 de outubro, o Conselho de Guerra abriu a sessão e ouviu as contraditórias testemunhas que acusavam Ferrer. A acusação era de ser o líder intelectual da Semana Trágica. Neste dia foi dado o veredicto final: a pena de morte. A execução ocorreu em 13 de outubro de 1909, na Fortaleza de Montjuich. (DOMMANGET, 1972; TRAGTENBERG, 1978).

Metodologia

A compreensão do processo de construção do conceito de educação integral em Francisco Ferrer y Guardia está sendo feita a partir do diálogo de sua obra *A Escola Moderna*, entendida como fonte primária e referências bibliográficas que estudaram esse autor com fontes secundárias.

A opção metodológica da referente pesquisa consiste em conhecer a produção teórica de Francisco Ferrer y Guardia. Primeiramente, pela análise e interpretação dos textos produzidos por Ferrer y Guardia que compõem *A Escola Moderna*. Seguida pelo estudo dos autores que tratam da vida e obra de Ferrer. Com isso, evidenciar, de maneira rigorosa e crítica, a visibilidade do conceito de educação integral e as experiências educacionais que foram desenvolvidas no período de 1900 a 1912.

Discussão

A partir do contato com muitos revolucionários espanhóis e notáveis republicanos franceses, Ferrer percebe discursos e ações egoístas, hipócritas e ideias insuficientes. Não encontra verdadeira luta por regeneração social o que o leva a busca de novos caminhos de transformação social, esse caminho seria para ele a educação.

Diante a uma sociedade carente de saber racional e de solidariedade, encabeçada por pessoas preocupadas apenas “em tirar o melhor proveito possível da vida no sentido individual” (Ferrer, 2014, p. 28), Ferrer se dedica a criar uma nova concepção de educação, para isso desenvolve o projeto da *Escola Moderna*, de pedagogia anarquista, racional, laica e integral. Tal projeto seria concretizado graças à herança de uma amiga, Senhorita Meunier, que acreditava na proposta pedagógica do educador.

Para Ferrer y Guardia a educação integral, não somente consistia em desenvolvimento intelectual atrelado ao desenvolvimento manual, a teoria ao trabalho, mas acreditava que o desenvolvimento da inteligência e a aquisição de conhecimento se dava naturalmente através do trabalho. O trabalho, a prática, os problemas reais levariam ao interesse e a busca, pelas crianças, de respostas e de conhecimento. Desta forma, tudo seria realmente apreendido, uma vez que a aquisição de determinado conhecimento estaria fundamentado na problemática de uma questão real daquela criança.

Outra característica fundamental para formar um homem de maneira integral era a educação laica (mais especificamente, anticlerical e dogmática) e racionalista, pautada em experimentos e práticas. Para Ferrer a escola não deveria substituir a fé na Igreja pela crença ao Estado. Seus alunos eram educados pela ciência, pela cooperação. Deveriam buscar e construir seus conhecimentos, pesquisar, pensar, questionar e não receber conteúdos determinados por uma instituição. A escola de Ferrer não deve ser confundida com as escolas laicas que surgiam na mesma época que eram regidas pelos interesses do Estado.

Diferente de outros movimentos anarquistas na educação, Ferrer acreditava na coeducação de classes, sendo assim, sua escola não era direcionada apenas aos pobres e filhos dos operários. Qualquer um que quisesse estudar na Escola Moderna poderia se inscrever, inclusive garotas, uma vez que a coeducação de sexo era outra característica importante da escola. Porém, a escola não era gratuita e cada um deveria contribuir com um valor de acordo com suas condições financeiras. Os que não tinham condições de contribuir com nenhum valor contribuía de outra forma, com trabalho e em projetos que arrecadassem fundos para manter a escola.

O objetivo da coeducação de classes e de sexo era não disseminar ódio e repulsa a outras classes e sexo, na convivência, vendo-se como iguais em direitos, deveres e capacidade de desenvolvimento intelectual e de trabalho, sendo responsáveis uns pelos outros, desenvolveriam sentimento de respeito e valorização do outro. Segundo Ferrer, ao chegar na idade adulta, teriam condições de se revoltar contra o sistema vigente de governo e lutar por uma sociedade mais justa.

O método de Ferrer recomendava conjugar teoria e prática, pois a construção do conhecimento deveria partir da instrução prática, identificada com o trabalho manual. A ciência recebia especial atenção e tinha papel destacado no currículo. Todos estes princípios colocavam em xeque a pedagogia tradicional.

Importante destacar que a proposta educacional de Ferrer deve ser contextualizada dentro do movimento de renovação educacional da Catalunha (DELGADO, 1979). Essa afirmação recebe a sustentação em Ramon Safón que situa a escola de Ferrer na progressista vulgarização dos conhecimentos na Espanha no final do século XIX e início do XX. Para esse autor, por todo o país constituíam-se associações culturais pela ação de livres pensadores ou maçons, centros operários, ateneus, entre outras práticas educativas (SAFÓN, 2003, p. 60). Neste amplo movimento estava incluída a Escola Moderna e o racionalismo (ROIG, 2006).

Conclusão

Embora o livro *A Escola Moderna de Ferrer* tenha sido produzido em 1909 e publicada na Espanha entre 1910/1911, sua tradução para o português só chegou oficialmente ao Brasil, com publicação no ano de 2014, pela Editora Terra Livre.

Tendo conhecimento da importância e influência da Escola Moderna de Ferrer no panorama educacional anarquista e na construção de uma educação integral, acreditamos que ainda nos dias de hoje esse educador tem muito a nos dizer e colaborar na transformação, tão necessária, do processo educacional vigente. Sendo assim, torna-se essencial para esse estudo trazer à discussão sua existência, vida, morte e obra.

Referências

DELGADO, Buenaventura. *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*. Barcelona, CEAC, 1979.

DOMMANGET, Maurice. *Los Grandes Socialistas y la Educación; de Platón a Lenin*. Madri: Fragua, 1972.

FERRER y GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

ROIG LÓPES, Olga. *La Escuela Moderna y la Renovación Pedagógica em Cataluña*. In: *Germinal, Revista de Estudios Libertários*. Madrid: nº 1, 2006.

SAFÓN, Ramón. *O Racionalismo Combatente: Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo: Imaginário/ IEL/ NU-SOL, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. *Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária*. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, nº 1, 1978.

UMA FORJA DA LIBERDADE: PEDAGOGIA LIBERTÁRIA, SINDICALISMO REVOLUCIONÁRIO E ANARQUISMO NA NITERÓI DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Antonio Felipe da Costa Monteiro Machado
Mestrando em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira – NEPHEB
antoniofelipe_af@hotmail.com

Resumo

Este trabalho busca retratar as experiências educacionais impulsionadas pelo movimento operário no Brasil da Primeira República, através de uma escola encontrada na década de 20 em Niterói, estado do Rio de Janeiro, organizada pela Liga Operária da Construção Civil da época. Seu objetivo é, portanto, analisar e debater a questão da educação racionalista, como foi concebida e aplicada por essas escolas, e sua relação com o sindicalismo, quais as estratégias apontadas pelos operários da época, e o papel da educação nesse processo, além de sua relação com a ideologia anarquista.

Palavras Chaves: Anarquismo. Educação Racionalista. Sindicalismo Revolucionário.

Introdução

Este é um resumo expandido de minha tese monográfica apresentada ao curso de História da Universidade Federal Fluminense, cujo tema é relacionar determinada experiência educacional ocorrida em Niterói na década de 20 com a tradição sindicalista que vigorava na época.

A escola fundada pela Liga Operária da Construção Civil em 1921 se localizou no Centro da cidade de Niterói, na rua São João número 95, no prédio que servia como sede para a Liga, bem como para outros sindicatos. Posteriormente prosseguiu suas atividades na Rua do Telhado, nº 412, Fonseca, pelo menos até o ano de 1924, onde recebeu o nome “A Forja”.

O projeto pretende levantar alguns elementos fundamentais para a formação do movimento operário brasileiro e sua organização, correlacionando-o com a ideologia anarquista e com enfoque às suas aspirações no campo da educação.

Apesar do estudo tratar mais centralmente da escola, estudar os trabalhos de imprensa operária na época se torna central para a compreensão do movimento operário e seu projeto político. Especialmente, as atividades do “Grupo de Propaganda Social”, grupo ativo na mesma cidade e época da escola, além do próprio Jornal da Liga.

Faz-se necessário contextualizar minimamente o quadro econômico, social e político em que esses movimentos e iniciativas se desenvolvem. Localizando-o em uma esfera de construção social mais ampla, é importante compreender a situação econômica da época e o processo de industrialização e imigração marcantes. Compreender o arcabouço político da Primeira República é fundamental para compreender como o sindicalismo se desenvolvia, e como se relacionava com seus limites materiais e a repressão do Estado. Analisar o processo de formação da classe trabalhadora em Niterói e no Brasil como um todo também é central para o entendimento das atividades por ela desenvolvidas.

Para compreender a criação da escola em Niterói é preciso também ter em vista as limitações materiais e sociais da época estudada para a construção de uma alternativa educacional autônoma e popular, organizada e financiada pelos trabalhadores e para os trabalhadores, correlacionando-a com iniciativas semelhantes no restante do estado do Rio de Janeiro e em São Paulo, Rio Grande do Sul, e outros estados brasileiros, a fim de compreender seu papel e sua inserção no fenômeno das Escolas Modernas no Brasil.

Dessa forma, pretendo situar a construção histórica daquele sindicalismo específico dentro de uma rica história de lutas sociais e atividade política.

Metodologia

Como abordagem teórico-metodológica, pretendo realizar uma pesquisa histórico/bibliográfica, com análise de fontes primárias e secundárias.

Os impressos operários, estudados aqui como fontes primárias são principalmente: BOLETIM DA LIGA OPERÁRIA DA CONSTRUÇÃO CIVIL. Niterói, 1921; BOLETIM DA FEDERAÇÃO OPERÁRIA DO ESTADO DO RIO. Niterói, 1921; VOZ DO POVO. Órgão da Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro e do Proletariado em Geral. Rio de Janeiro, 1920; SPÁRTACUS. Rio de Janeiro, 1919-1920.

Todos esses periódicos podem ser encontrados na Biblioteca Social Fábio Luz (BSFL), na AMORJ, no acervo pessoal do João Penteado na USP, na Biblioteca Terra Livre, UNICAMP, assim como em seus acervos digitais, entre outros locais.

Além disso, encontramos nas obras de José Oiticica e Edgar Rodrigues referências diretas ao pensamento operário engajado da época, onde estarão fontes preciosas para este trabalho.

Assim, a investigação acerca da cultura popular e do cotidiano dos trabalhadores niteroienses no período estudado é fundamental, bem como os costumes diretamente relacionados ao sindicalismo, como os festivais operários, os atos, passeatas e passeios. Assim, trabalhar com a história social dos trabalhadores propicia a compreensão do quadro que favoreceu o surgimento da iniciativa escolar.

Sindicalismo, Pedagogia Libertária e Anarquismo

O estudo da criação e desenvolvimento das ditas Escolas Modernas no Rio de Janeiro no início do século XX perpassa pelo entendimento da influência e da formulação teórica e prática de diversas propostas educativas. Desde meados do século XIX até o XX encontramos esses elementos em diversos pensadores que compunham o campo libertário do socialismo, como Pierre-Joseph Proudhon, Louise Michel, Mikhail Bakunin, Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer y Guardia, criador da Escola Moderna mãe na Espanha.

A educação, do ponto de vista libertário, é uma ferramenta central para a transformação social, e a manutenção de seu controle pelas classes dominantes é um dos pilares para a manutenção da dominação capitalista. Assim, é de grande importância enunciar os preceitos teóricos anarquistas através dos clássicos do século XIX e sistematizar a concepção de pedagogia libertária. Para tanto, as obras de Sílvio Gallo e Francesco Codello serão base de apoio fundamentais. Relacionando sempre o desenvolvimento teórico desses autores à influência real no operariado brasileiro, necessitarei me apoiar em cartas de princípios e intenções publicadas pelos militantes, além de outros textos deles que demonstram essa inspiração.

É importante lembrar outras experiências brasileiras análogas àquela estudada, como a 1º de Maio, em Vila Isabel de 1902 e a Escola Libertária Germinal, no bairro do Bom Retiro, na cidade de São Paulo, assim como a Escola Elisée Reclus, em Porto Alegre (1906), a Germinal, no Ceará (1906), União Operária em São Paulo (1906), Liga Operária, em Sorocaba (1911), Escola Moderna, em Petrópolis (1913), e as Escolas Modernas nº 1 e nº 2, em São Paulo (1912). Em 1913, é criada a Escola Moderna nº 2 por Adelino Tavares de Pinho, entre outras. Há também a criação, em 1904, de uma Universidade Popular no Rio de Janeiro mas que rapidamente fecha as portas.

No entanto, será sempre uma preocupação deste trabalho distinguir os elementos que caracterizam a ideologia divulgada por estes militantes daqueles estratégicos adotados pelos trabalhadores como método de transformação social.

“Por muitas vezes não fazer essa distinção entre o que constitui a ideologia - conjunto de idéias e valores expressos em princípios político-ideológicos - e a estratégia - a escolha dos meios mais adequados para se atingir determinados fins - acredito que diversos autores terminaram misturando anarquismo, sindicalismo e se perdendo na hora de tentar entender e analisar ambos” (CORRÊA, 2011)

Nessa perspectiva, é necessário compreender como essas iniciativas educacionais se inserem em um plano mais amplo, da concepção libertária de transformação social revolucionária. Assim, os estudos de Alexandre Samis e Felipe Corrêa ajudarão a fundamentar minha tese.

Por fim, analisar a aplicação real da Pedagogia Libertária como prática social concreta de ação direta, e sua repercussão na cultura social e no imaginário da classe trabalhadora, entendendo-a como uma forma de construção coletiva do conhecimento e transformadora socialmente.

Conclusões

A experiência da Forja se insere em um projeto de transformação social presente nas três primeiras décadas do século XX, possuindo assim uma relação íntima com a estratégia do sindicalismo de intenção revolucionária e carrega, em seu bojo, a perspectiva do socialismo libertário.

Dessa forma, mantém presente esses elementos mesmo em um momento histórico de refluxo do movimento operário, quando o recrudescimento do governo Arthur Bernardes ameaça as organizações sindicais e seus militantes, através de perseguição, fechamento de espaços autônomos e prisões em massa.

Além disso, mostra-se como uma estratégia de sobrevivência por parte dos operários da época, em um quadro de quase absoluto analfabetismo, onde eles organizam-se para garantir uma educação que lhe é negada por parte do Estado, construindo assim uma forma de educação com base na solidariedade, no apoio mútuo e na criticidade.

Referências

BAKUNIN, Mikhail. "A instrução integral". tradução: Luiz Roberto Malta. São Paulo: Imaginário: Instituto de Estudos Libertários: Núcleo de Sociabilidade Libertária do programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2003.

_____. "A Política da Internacional".

Boletim da Liga Operária da Construção Civil. Niterói, 1921. Disponível no Arquivo da Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ). Acessado em 02/11/2013.

Boletim da Federação Operária do Estado do Rio. Niterói, 1921. Disponível no Arquivo da Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ). Acessado em 02/11/2013.

CASTRO, Rogério Cunha de. "Instrução integral: uma ferramenta dos trabalhadores". São Paulo: Faísca Publicações Libertárias; Brasília: SINASEFE; Rio de Janeiro: SINDSCOPE, 2010.

CODELO, Francesco. "A boa educação: Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. Volume 1: A Teoria". Tradução: Silene Cardoso. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.

CORRÊA, Felipe. "Ideologia e estratégia: anarquismo, movimentos sociais e poder popular". São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2011.

FARINHA NETO, Oscar. "Atuação Libertária no Brasil. A Federação Anarco-Sindicalista". 2ª Edição. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

GALLO, Sílvio. "Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação". São Paulo: Imaginário; Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

OITICICA, José. "A Doutrina Anarquista ao Alcance de Todos" 2ª Edição. Editora Mundo Livre. Rio de Janeiro.

_____. *“Ação Direta. Antologia dos melhores artigos publicados na imprensa brasileira – meio século de pregação libertária.”* Editora Germinal, Rio de Janeiro, 1970.

RODRIGUES, Edgar. “Novos rumos: história do movimento operário e das lutas sociais no Brasil (1922-1946)”. Rio de Janeiro: edições Mundo Livre, s.d.

_____. “O Anarquismo na escola, no teatro, na poesia”. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

_____. “Os Companheiros 5”. Rio de Janeiro: Editora Insular, 1998.

SAMIS, Alexandre Ribeiro. “Clevelândia: anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil”. São Paulo: Imaginário, 2002.

Spártacus. Rio de Janeiro, 1919-1920. Disponível em: <<http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/biblioteca-virtual/jornais/spartacus/>>. Acessado em 22/10/2013.

Voz do Povo. Órgão da Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro e do Proletariado em Geral. Rio de Janeiro, 1920. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720003&pasta=ano%20192&pesq=>>>. Acessado em 22/10/2013.

A arte como prática educacional no movimento operário brasileiro: Rio de Janeiro e São Paulo, 1906 A 1922.

Gabriel Otoni Calhau Martins
NEPHEB/PPGEDU/UNIRO
gabrielotoni@gmail.com

Resumo

Este trabalho trata das práticas culturais, ligadas ao movimento anarquista no início do século XX. O estudo procura ampliar a discussão sobre a ótica libertária dos eventos sociais promovidos nos espaços operários. Percebemos que ainda são pouco estudadas as práticas não escolares no contexto da história da educação que problematize as experiências libertárias em educação. Nesse sentido, encontramos poucos trabalhos que estudam as ações culturais ligadas ao movimento operário. Esse estudo pode nos ajudar a apontar novos caminhos para a história da educação e a entender a formação e a organização política dentro dos movimentos sociais.

Palavras-chave: Educação, Cultura, Anarquismo, Educação em espaços não escolares.

Introdução

No início do século XX, boa parte da população brasileira não tinha acesso à escolarização. Conscientes disso, consideramos importante para entender a educação brasileira estudar processos educacionais não escolares com o objetivo de revelar outros aspectos da aprendizagem.

O movimento sindical do Rio de Janeiro no início do século XX apresentou um projeto educacional, ligado à uma proposta de educação libertária. Foram criadas várias escolas que visavam à formação dos operários. Além das escolas os militantes publicavam jornais, realizavam festas, peças de teatro, cursos de formação, cine-club etc. (RODRIGUES, 1987)

Esse trabalho objetiva estudar as práticas artísticas e culturais ligadas ao movimento Operário do Rio de Janeiro e São Paulo entre 1906 e 1922. Pretende-se entender o papel das atividades culturais dentro do projeto de educação anarquista através de experiências que nos permitam refletir sobre as relações entre educação e cultura popular. Busca-se entender como esses eventos contribuíram para a formação de uma consciência de classe e como eles serviram também de elementos de formação artística.

Metodologia

Segundo Hunt, 1992 no final da década de 1950, e início da década de 1960, um grupo de jovens historiadores marxistas começaram a publicar livros e artigos sobre “a história vista de baixo”, entre eles Thompson, George Rudé, e Albert Soboul. Esses

historiadores procuravam escrever a história de pequenas minorias, entendendo que estas eram agentes no processo histórico. Inspirados nesses autores, historiadores da década de 1960 e 1970 abandonaram o seus relatos de líderes e instituições políticas e começaram a fazer relatos sobre composição social da vida cotidiana de operários, criados, mulheres etc. Moraes, 2013 nos mostra que essa preocupação já estava presente no movimento educacional anarquista no final do século XIX. O autor nos coloca em contato com O compêndio de História Universal de Clement Jacquet de 1901. Esse compêndio era o material didático utilizado para o ensino de história nas escolas modernas de Ferrer y Guardia¹, continha um conjunto de textos que expunham de forma resumida o conteúdo da disciplina. No prefácio do Compendio, Clement Jacquet chama a atenção para a metodologia utilizada no livro. Ela critica a história entendida como relato de guerras e cronologia dos reis, revela sua preocupação em contar a história dos trabalhadores e excluídos.

Tomando como perspectiva histórica a historia vista de baixo, para o nosso objeto de pesquisa, utilizamos como fonte primária jornais operários que circularam na época nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Procuramos nesses jornais, qualquer coisa que falasse sobre manifestações artísticas e culturais.

Espaço de socialização e cultura como práticas educacionais: possibilidades para a história da educação.

Em os Românticos, E. P. Thompson (2002) demonstrou através de uma análise histórica que a partir da revolução francesa os conceitos de educação e experiência se tornaram cada vez mais distantes. Com o crescimento da cultura letrada tornou-se maior a rejeição dos métodos de cultura popular. Thompson nos chama a atenção de que o estudo de história da educação não deve estar necessariamente ligado à escolarização. O conceito de formação se manteve atrelado ao vínculo institucional e ao controle social. Pouco a pouco foi se tornando hegemônico a ideia de que lugar de aprender é na escola. Porém, quando temos por interesse estudar as culturas populares que fazem resistência ao estado, nos tornamos limitados se apenas consideramos os espaços escolares. A população que foi colocada fora das escolas criou seus métodos de aprendizagem. Dessa maneira, consideramos que as atividades artísticas e culturais estudadas pra além do entretenimento foram atividades de formação. O contato com os anúncios de festas já nos permitiu alguns apontamentos sobre o potencial educativo dessas práticas.

Conclusões

¹ Ferrer y Guardia, foi um dos pensadores de educação que influenciou bastante os processos educacionais no Brasil. Ele desenvolveu as escolas modernas criticando a educação burguesa religiosa. “Sua primeira Escola Moderna foi fundada em 1901 em Barcelona. Em 1905 já eram quase 150 na Espanha, além de se espalhar pelo mundo, Portugal, França, Holanda, Chile, Brasil, entre outros” (MORAES, 2006). A condenação à pena de morte desse educador, originou manifestações em diversas partes do mundo, e fez com que suas idéias se espalhassem ainda mais. No Brasil foi montado um “Comitê Pró-Escola Moderna” formado em assembleia realizada em 17 de novembro de 1909 em São Paulo (RODRIGUES 1987).

Nos periódicos, Novo Rumo, A Voz do Trabalhador, Na Barricada e A Lanterna SP, A Plebe e A Guerra Social encontramos entre 1906 e 1921 cinquenta e três anúncios de bailes e festas operárias; cinquenta e uma peças de teatro; a criação das banda lira operária, no Rio de Janeiro e a Corporação Musical Operária da Lapa (CMOL) em São Paulo. Também foram encontradas Charges e alguns textos falando sobre arte.

Essa pesquisa está em andamento o que nos impossibilita de um apontamento conclusivo. Entretanto nossas primeiras impressões já nos indicam que essas práticas além de uma preocupação organizacional e de convivência, possuíam um cunho educativo claro, o que aponta a relevância do estudo sobre esses processos de educação. Podemos perceber a formação artística e a formação política ocorrendo simultaneamente, encurtando a divisão entre vida e militância. Acreditamos ser importante situar esse processo dentro de um contexto social e político complexo da sociedade brasileira naquele período. Com isso, entender quais foram os obstáculos que impediram que esses projetos não fossem adiante. Através dessas pistas esperamos perceber caminhos para um projeto político que envolva arte e militância.

REFERÊNCIAS

A GUERRA SOCIAL. Rio de Janeiro. RJ. 1911 a 1912.

A LANTERNA. São Paulo. SP. 1911 a 1916.

A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro. RJ. 1908 a 1914.

A PLEBE. São Paulo. SP. 1917 a 1922.

HUNT, Lynn, **A nova história cultural**. trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MORAES, José Damiro, **“Leitura que recomendamos – O que todos devem ler”:** **impressos didáticos e ensino de história nas escolas anarquistas**. Cadernos de História da Educação, v. 12, n. 1, jan/jun 2013.

NA BARRICADA, Rio de Janeiro, RJ. 1915 a 1916.

NOVO RUMO, Rio de Janeiro. RJ. 1906, 1907 e 1910.

RODRIGUES, Edgar- **Os Libertários-** Idéias e experiências Anárquicas. Petrópolis, RJ: Vozes 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PROJETO ENXERGANDO COM OUTROS OLHOS

Nina Cristina Vida Felinto
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Curso de Licenciatura em Pedagogia
Email: nina_felinto@hotmail.com

Resumo

Projeto baseado nas experiências vividas partindo da realidade de uma sala de aula, onde as diferenças foram trabalhadas de forma significativa com todos os envolvidos nesse processo, que foi pautado nas interações e no brincar. A curiosidade que move a todos nós foi o fator preponderante nessa narrativa e partindo dessa realidade as atividades foram desenvolvidas. Não existe a possibilidade de construir uma aprendizagem significativa sem vivenciar as situações, sem fazer parte desse processo. A percepção de mundo através de um sentido diferente da visão foi uma incrível descoberta para os educandos.

Palavras-chave: Diferenças; curiosidade; brincar; interações.

JUSTIFICATIVA

Tendo como base a experiência adquirida na educação pública da rede municipal do Rio de Janeiro, resolvi compartilhar um projeto de trabalho voltado para a educação especial e inclusão social.

No ano de 2014 atuava com professora regente numa turma de pré-escola, num Espaço de Desenvolvimento infantil (EDI) localizado na Maré. Onde o histórico de violência e pobreza é muito grande. Após o início do ano letivo recebemos uma aluna portadora de necessidades especiais (visual). A turma apresentou uma curiosidade muito grande sobre o assunto. Partindo dessa perspectiva iniciei o mini-projeto “*Enxergando com outros olhos*” associado ao Projeto Pedagógico Anual (PPA) da instituição.

É necessário ressignificar o conceito de inclusão. Não basta somente disponibilizar um espaço físico para o indivíduo. Temos que lançar mão de estratégias, de material e local propício para atender a essas diferenças. E quando digo diferenças não é somente relacionada ao aluno portador de necessidades especiais. Todos nós possuímos algum tipo de deficiência, alguma diferença e precisamos aprender a conviver com nossos pares em meio a essa diversidade.

O objetivo maior ao conviver com as diferenças é incentivar o respeito e a aceitação do outro, além de desenvolver atitudes altruístas.

METODOLOGIA

Procuramos desenvolver um trabalho pautado principalmente no brincar e nas interações, que são os eixos norteadores da educação infantil. Através do vídeo “Cocoricó na França – Braille e o Brasil” preparamos a turma para o desenvolvimento do nosso trabalho. Nessa turma está matriculada uma aluna que é portadora de necessidades especiais (Visual). E para saber um pouco mais sobre ela e sobre como ela vê o mundo trouxemos da França o método Braille. Tivemos acesso ao material em Braille que foi oferecido pela Vila Olímpica da Maré e pela Biblioteca Parque Estadual (BPE) e os alunos se surpreenderam com as novas descobertas. As atividades giraram em torno desse assunto tanto nas brincadeiras como nas Artes Plásticas. Nossos alunos pintaram com os olhos vendados, pintaram com giz de cera branco e só descobriram como ficou após passar anilina colorida. Eles brincaram de cabra-cega e Senhor Caçador.

Proporcionamos a essas crianças momentos prazerosos, onde tiveram a oportunidade de perceber o mundo de forma diferente, utilizando outros órgãos dos sentidos. Assim eles “enxergam” com outros olhos. Todos confeccionaram com materiais de diferentes texturas a primeira letra do nome em Braille. Nosso objetivo não foi ensinar esse método e sim propiciar novas descobertas e aprendizados diversificados.

DISCUSSÃO

Temos notado entre as crianças a ausência de sentimentos como altruísmo e algumas vezes chegam rotular pessoas que não se encontram no padrão dito normal pela sociedade. Apresentam esses comportamentos segundo a vontade de uma sociedade opressora, que rotula e segrega. Paulo Freire menciona sobre essas relações de poder, onde os opressores podem perfeitamente ser caracterizados pelas pessoas consideradas normais e os oprimidos os “anormais”. As ações dos opressores os torna muitas vezes desumanos com os “diferentes”.

Marx também nos fala a respeito dessa luta entre as classes. A educação para ele participa do processo de transformação das condições sociais e essas mudanças ocorrem por conta da luta entre as classes em diferentes épocas e contextos, através da superação de conflitos, de diferenças (RODRIGUES, 2007).

É através dessa prática educativa que buscamos uma pedagogia libertadora, aquela que segundo Paulo Freire tem ação transformadora fazendo com que o indivíduo busque sempre ser melhor. As situações criadas nesse projeto contribuíram para uma quebra de paradigmas, onde todos somos diferentes de acordo com a ótica de cada um e essas diferenças trouxe liberdade ao grupo. Pois de acordo com Freire é necessário “[...] *ação do homem sobre o mundo para transformá-lo*[...]” (p.21, 1987) É essa a transformação que devemos buscar em nossa prática pedagógica. Se conseguirmos mudar a visão de nossos alunos em relação a preconceitos impostos pela sociedade, teremos adultos que têm ciência que as diferenças existem, mas sabem respeitá-las. Temos a chance de fazer algo diferente, afinal o preconceito não nasce com o indivíduo.

Segundo Freire “*Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos*”. A curiosidade inicial despertada no grupo com a entrada da aluna com necessidades especiais, tornou possível o ensinar não somente visando a aprendizagem e sim baseado nas relações estabelecidas ali. O foco de quem ensina pouco importa, afinal nessa aula a professora aprendeu mais do que ensinou e todos participaram de forma ativa nesse processo.

Aquilo que fazemos vem carregado de significados, pois traz um pouco de cada um. Transformando todo o grupo em sujeitos ativos na construção e reconstrução do saber ensinado.

CONCLUSÕES

Com a inclusão a criança com deficiência tem a oportunidade do contato com o diferente, aprende a lidar com as dificuldades do mundo e a diminuir os preconceitos, os outros alunos têm a oportunidade de aprender a lidar com as diferenças desde a infância, desenvolvendo solidariedade sem alimentar sentimentos desnecessários de pena e estranhamento.

Chegamos à conclusão que os benefícios da educação inclusiva são para todos os indivíduos envolvidos no processo. Percebemos uma mudança significativa no comportamento da turma, que tornou-se mais participativa e mais unida. Esses efeitos foram percebidos tanto pelos profissionais quanto pelos familiares.

A educação libertária contribui para uma reflexão crítica da nossa prática no sentido de proporcionar ao educando meios e condições para sua emancipação, para a sua libertação. Tornando-o assim um sujeito participativo e crítico na nossa sociedade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

——— **Pedagogia da autonomia**. 47^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Simpósio Temático II - Narrativas outras: Reflexões sobre Questões de Gênero, Raça, Pertencimento e Educação

As histórias e os sujeitos das narrativas são elementos inventados como tais. Interessa-nos problematizar a experiência de sujeitos fixados pela subalternização que a "diferença colonial" promoveu. A ideia de “descolonização do pensamento” é atraente para a perspectiva que cruza o questionamento das narrativas sobre um Outro colonial e o seu deslocamento nessas relações mistas (entre insurgentes e estabelecidos).

Data: 2a feira, 18/05, de 18h30 às 21h30

Professoras Responsáveis: Claudia Miranda e Maria Elena Viana Souza

EXERCÍCIOS DE IMAGEM NO TEATRO DO OPRIMIDO- REFLETINDO SOBRE ESTEREÓTIPOS: UMA PRÁXIS EDUCATIVA NAS AMBIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE E DA ESCOLA PÚBLICA

Ana Luísa Pereira Nascimento¹

1: Discente do Curso de Pedagogia da UNIRIO, Participante dos projetos: “Formação de professores, Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade” e GESTO (Grupo de Estudos de Teatro do Oprimido) da Aldeia, nalunascimento@hotmail.com).

RESUMO:

Este trabalho tem como principal foco ilustrar os exercícios de Teatro do Oprimido (T.O) que trabalham com imagem, som e palavra, sendo assim uma ferramenta no processo emancipatório de educação. A discente tem, na ambiência da Universidade, praticado exercícios de T.O com o grupo GESTO da Aldeia e como bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)- Ensino Médio, praticado os mesmos exercícios em oficinas com jovens secundaristas. Neste relato, a ênfase estará nos exercícios que ajudam a pensar sobre questões de gênero, raça e a relação com o patriarcado. No atual contexto sócio-político e cultural que vivemos, estes temas se fazem insurgentes para aqueles que se sensibilizam com a opressão de determinados grupos (mulheres, negros, homossexuais, transexuais, etc) em detrimento de outros, que estão inseridos num modelo patriarcal do qual só conseguiremos modificar se optarmos por viabilizar nos espaços educativos formais e não formais subsídios para (re)pensar o modelo de sociedade em que vivemos.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo, Gênero, Raça, Patriarcado, Teatro do Oprimido.

INTRODUÇÃO

É na busca de um aprendizado significativo, de uma construção coletiva emancipatória, que cada vez mais educadores (as) tem buscado ferramentas no processo ensino-aprendizagem que contribuam para o pensar criticamente dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, o fazer Teatro do Oprimido tem ajudado a (re)ver minhas práticas pedagógicas como estudante em formação e como bolsista atuante numa escola pública, à medida em que me sensibilizo com a plural sociedade em que vivemos e ao mesmo tempo tão desigual. Segundo Silva (2013, p.126),

A teoria pós-colonial [...] reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. [...] não se pode separar a análise estética de uma análise das relações de poder. A estética corporifica, sempre, alguma forma de poder. Não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também uma política.

A educação brasileira tem desde os remotos tempos jesuíticos, sido influenciada pelo modelo europeu de educação, desde o espaço físico até a metodologia e o currículo

ensinado nas escolas. Isso configura um espaço de desigualdade, já que os “velhos” grupos que não se encaixam num modelo estabelecido, esteticamente, economicamente, racialmente, culturalmente, etc. não encontram espaço de afirmação de suas identidades (raça, cultura, religião, orientação sexual...). Estes grupos tem se configurado em movimentos como o de: mulheres, negros, homossexuais, transexuais, sem-terra... E o movimento pós-colonial de educação, trabalha democraticamente, de modo a fortalecê-los. É preciso entender que

A formação e a reprodução de preferências que justificam o *status quo* e naturalizam as hierarquias se tornam problemas políticos de primeira ordem. As assimetrias no controle dos recursos para formação das preferências são um problema central para a democracia. É fundamental compreender quem controla os recursos para a produção de discursos que estimulam compreensões, concepções e hábitos, incentivando nesse processo a formação de determinadas preferências e colaborando para tornar outras menos visíveis, menos expressivas socialmente. (MIGUEL, L.F. & BIROLI, Flávia. ,2014, p.118 e 119)

Então, é na contraproposta hegemônica de educação é que este trabalho caminha, utilizando do teatro do oprimido, como perspectiva popular de educação, como uma chave para diminuir a violência que os grupos oprimidos têm sofrido, de modo a contribuir para que estes se fortaleçam e tenham seus direitos respeitados. Serão ilustrados exercícios que compõem práticas de educação libertária.

METODOLOGIA

Tanto nas ambiências da Universidade quanto na escola pública, pude praticar e discutir sobre como as imagens dos grupos oprimidos são formadas, e isto ajuda não só a reconhecer suas identidades, como a entender os complexos processos de dominação aos quais eles são submetidos. O criador do Teatro do Oprimido, Augusto Boal, diz que “*A arte reinventa a realidade a partir da perspectiva singular do artista, mesmo quando se trata de um artista-plural, uma equipe; sua obra recria em nós, seu caminho e caminhar. [...]*”. (2009, p.112). Ou seja, a arte é uma ferramenta para os grupos oprimidos, na medida em que ela corrobora para a afirmação de suas identidades.

O **Jogo das Profissões** (Imagem I) e o exercício **Imagem da Palavra** (Imagem II e III). O primeiro ocorre da seguinte forma: um sorteio é feito com palavras que representam profissões, dentre elas as de: prostituta, político, juiz, representante religioso, etc. Os participantes pegam um papel e circulam pelo espaço demonstrando corporalmente quem estão representando. Num segundo momento reúnem-se por semelhanças na postura e descobrem se são ou não duplas (tiraram a mesma profissão). Então começa a discussão em que os demais participantes tentam acertar quem as duplas são e debatem sobre a postura, o modo de agir. Pode haver a construção de uma cena depois entre as duplas. O último exercício, de Imagem da Palavra, consiste em individualmente, representar, por exemplo, a imagem da “mulher”. Depois imagens parecidas se reúnem, formando grupos. Demonstra-se em três passos como se construiu, corporalmente, a imagem e por último

acrescenta-se som. Em ambos os exercícios discute-se após a *performance* e esta é questionada à medida em que busca-se entender de que forma aquela imagem foi criada, quais os estereótipos em cima da imagem de um homossexual, por exemplo. São exercícios ricos, pois debatemos sobre as imagens e o processo de criação das mesmas e, através destes diálogos, entendemos melhor como se dão as relações de opressão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trabalhar com imagem, som, palavra é debater sobre estética, modelos/padrões, múltiplas culturas e formas de dominação. É neste sentido que o fazer Teatro do Oprimido é educacional e promove dentro de um espaço-tempo, com qualquer público, exercícios e debates políticos. É com esta proposta que busco trabalhar na escola sobre, por exemplo, *a relação patriarcal de dominação*. (MIGUEL, L.F. & BIROLI, Flávia, 2014 p. 18).

Na escola em que os exercícios e debates são feitos com jovens secundaristas, há uma interferência no currículo, que seja ele flexível ou não, é “inflamado” com o método que politicamente, informa forma, transforma e não obstante, constrói para que todos ali envolvidos no processo reflitam criticamente sobre a sociedade e a relação patriarcal à que os *grupos subalternizados* (MIRANDA, 2006, p.45) se encontram. Ou seja, influenciados psicologicamente e estruturalmente pela cultura europeia que predomina sob, principalmente, os países que sofreram com o processo de colonização.

Todavia, importante destacar que os estudos pós-coloniais e os movimentos sociais que vem se consolidando das décadas de 80 até os dias atuais, dentre eles o movimento Negro, o movimento Feminista, o movimento LGBTQTS, etc. tem se manifestado nas praças, ruas, na política, na religião e tem contribuído para que o campo da educação tanto no período de escolarização básica, quanto no ensino superior, seja (re)pensado.

TRABALHANDO COM IMAGENS



IMAGEM I



IMAGEM II



IMAGEM III

FONTE: CÂMERA ANA LUÍSA

CONCLUSÕES

A partir do que neste trabalho foi ilustrado, é possível mensurar que há uma relevante contribuição do Teatro do Oprimido (teatro popular) no campo da educação. Pois, se tem alguém que está na escola, esse alguém é o povo. E o povo, é híbrido. É formado por mulheres, crianças, jovens, idosos, de diferentes culturas, raças, etnias, ideologias, religiões, etc.

É insurgente debatermos sobre os temas que permeiam a agenda feminista de debate: as relações de gênero, política, raça, cultura, religião, economia... Já que esta agenda faz parte de um movimento de afirmação de identidades de grupos subalternizados por terem sido colonizados, inferiorizados por um determinado grupo que se cogitava superior e imponente.

Toda esta pesquisa-ação tem caminhado com os movimentos sociais que reivindicam seus direitos, suas identidades, suas culturas para que estas sejam respeitadas. De modo que na escola, um movimento emancipatório de educação ajuda no processo de intercruzamento de culturas, opiniões, posturas e concomitantemente, ajuda a humanizar as relações e a convocar os cidadãos, a de fato exercerem sua cidadania. Lembrando que *“A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educado. Ela é política.”* (FREIRE, 2011 p.108).

REFERÊNCIAS

- 1** BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- 2** FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- 3** MIGUEL, Luís Felipe. ; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- 4** MIRANDA, Claudia. **Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia**. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.
- 5** SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TERRITORIALIDADE URBANA E OS MÍNIMOS INTITUCIONAIS¹: MARGINALIZÁVEIS² E SUAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO.

Carlos Augusto Baptista- UNESA
augustobapt88@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é resultado de olhar atento e corpo presente na realidade sócio-cultural urbana de um bairro do Centro, que tem em seu histórico de desenvolvimento comunitário/identitário, a presença decisiva da cultura afro-descendente. Ressalta o recorte étnico-racial e penetra a subjetividade de um coletivo de homens negros, na faixa etária entre 30 e 45 anos, que apresentam performances de relação-ocupacional nesse território, perpassado por diferentes tribos e comportamentos. Pretende promover e estimular interpretações livres sobre a condição desses sujeitos no exercício do seu pertencimento ao tecido patrimonial da cidade, onde moram agregados ou na rua. Problematisa a questão da herança cultural, em permanente confronto com a ordem dominante. Analisa o ócio criativo, o tempo produtivo, as relações de inspiração colonial e a liberdade de expressão, para além do ir e vir nas ruas do Rio de Janeiro contemporâneo.

Palavras-chave: território urbano; herança cultural; identidade negra.

Introdução

A versatilidade do homem negro para garantir sua permanência no centro do Rio é um dos elementos inspiradores dessa pesquisa qualitativa (DEMO, 2013) e participante, em fase inicial. Portanto, o período de dois anos de observação/intervenção nesse contexto sócio-cultural, conhecido como “centro da cidade”, abriu outras vias dialógicas, para novas leituras, permitindo o exercício da escuta de *outras narrativas* (MIRANDA, 2006). As diferentes facetas do homem contemporâneo, no caso específico, do universo subjetivo/objetivo do homem negro, que traz em sua construção identitária (d’ADESKI, 2013) a diversidade cultural, que vão para além do simbólico e transgridem a realidade. Produzem metamorfoses no espaço/tempo, que nos provocam a pensar nas linhas invisíveis que delimitam os territórios (DaMATTA, 1997) de suas ritualizações e possíveis realizações no cotidiano da cidade. Esses sujeitos *marginalizáveis* (grifo meu) encontram-se, consciente e inconscientemente, oprimidos pelas fronteiras impostas pelos códigos colonialistas (BHABHA, 2003) ainda assim, exercitam transgressões e reivindicam seu pertencimento ao patrimônio construído por seus ancestrais para a formação da sociedade brasileira, que se define culturalmente, a partir da relação sócio-ocupacional (IAMAMOTO, 2001) praticada por esse contingente no território urbano/periférico. Pertença, muitas vezes, subtraída pelas reedições de projetos coloniais (MEMMI, 2007) que insistem na invisibilização da herança cultural africana.

Metodologia:

Diálogos e registros áudio-visual, com um coletivo composto por 10 homens negros, que moram no centro ou adjacências, agregados ou mesmo na rua. Onde falam de seus sonhos, seus medos, suas incertezas, seus desejos e perspectivas de mudanças em seus contextos sociais e na sociedade.

Conclusões:

Os marginalizáveis, em suas metamorfoses, revelam o poder de adaptação/ readaptação e produção de saberes próprio do “mundo da rua”, que se reciclam e consolidam-se, nos diversos espaços não-formais, conectados por esses sujeitos através de seu trânsito pelos territórios urbanos e suburbanos de várias comunidades. A condição social desses homens apresenta um traço de anti-institucionalidade, por isso, o seu tempo é livre para exercer esse pertencimento as particularidades da cidade. O diálogo e a escuta com esses sujeitos pode estimular uma compreensão melhor sobre a dialética das *máximas e mínimas institucionais* (grifo meu), ou seja, aquilo que está garantido por lei aos cidadãos, mas, que o Estado não cumpre ou cumpre minimamente, através de políticas públicas de máximo efeito eleitoral, porém, mínimo efeito social.

_____ ¹as categorias, máximas institucionais e mínimas institucionais foram inspiradas no conceito de Marcelo Andrade “Mínimos Éticos”. (ANDRADE, 2009)

_____ ² a categoria, Marginalizável foi inspirada nas categorias de Norbert Elias, Estabelecidos e Outsiders, 2000.

Referências bibliográficas:

BHABHA, Homi K. O local da Cultura. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. –Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2ª reimpressão, 2003.

D’ADESKI, Jacques. Anti-racismo: liberdade e reconhecimento. Rio de Janeiro. –Daudt, 2006.

DEMO, Pedro. Ciência Rebelde: para continuar aprendendo, cumpre desestruturar-se. -- São Paulo, Atlas, 2012.

DaMATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. -6ª Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Renovação e conservadorismo no serviço social: ensaios críticos. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizado, precedido de retrato do colonizador.

MIRANDA, Cláudia. Narrativas subalternas e políticas de branquidade: deslocamentos de afro-descendentes como processo subversivo e as estratégias de negociações na academia. (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

NARRATIVAS OUTRAS: OLHARES DECOLONIAIS DE PROFESSORAS NEGRAS SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR PARA O EMPODERAMENTO DE ESTUDANTES NEGROS/AS

Célia Regina Cristo de Oliveira
PPGEB-CAp UERJ
Laboratório do Ensino de História/UERJ (LEH/CAp)
Grupo de Pesquisa Espaços Educativos e Desigualdades
celiachristo@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho trata-se de uma pesquisa iniciada no âmbito do Mestrado Profissional de Ensino da Educação Básica, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica – PPGEB, no grupo de pesquisa: Espaços Educativos e Desigualdades, ancorado no Laboratório do Ensino de História/UERJ (LEH/CAp). O objetivo principal emerge da observação das práticas pedagógicas de professoras/gestoras negras, atuantes de uma escola pública, na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro, lançando olhares outros sobre o currículo escolar, numa perspectiva decolonial para a educação das relações étnicorraciais, como prática emancipatória e empoderamento de sujeitos negros. Tendo em vista que a manutenção de um currículo escolar eurocêntrico age como diferencial na aferição da equidade e qualidade no/do ensino fundamental, mantendo a exclusão de estudantes pobres e negros, o trabalho pedagógico dessas professoras surge como um divisor de águas apontando novas possibilidades.

Palavras-chave: práticas pedagógicas emancipatórias; professoras negras; perspectiva decolonial; empoderamento e equidade/qualidade.

Introdução

Com a criação da Lei 10.639/2003 diferentes olhares foram lançados sobre a questão racial negra e como se daria sua inserção no currículo escolar. Tendo em vista que as maiores vítimas do fracasso e, por conseguinte a evasão/expulsão escolar são os estudantes negros torna-se necessário rever os planos curriculares no interior das escolas, para que haja um alinhamento com as demandas suscitadas na lei em questão. De acordo com Miranda, 2013:

A nosso ver, as práticas curriculares adotadas na organização do sistema educacional, devem ser examinadas como parte de um mesmo constructo de inspiração, um princípio regulador que figura como um desafio para os segmentos que estão comprometidos com as lutas antirracistas e, por conseguinte, com as lutas anticoloniais (p. 102).

Ao adentrar o cotidiano de uma escola pública na rede municipal de ensino de Duque de Caxias percebeu-se que a presença de três mulheres negras na gestão escolar pode estar contribuindo para o sucesso e aumento do desempenho escolar de seus estudantes, uma vez que, esta equipe vem demonstrando estar em consonância com olhares outros sobre o currículo escolar, numa perspectiva decolonial para a educação das relações étnicorraciais, como prática emancipatória e empoderamento de sujeitos negros. Em que sentido? Ao demonstrarem preocupação e promoverem ações de promoção da igualdade racial. Com projetos ainda pontuais e não sendo assumidos totalmente por seus professores, a escola vem apresentando resultados escolares satisfatórios, sendo uma das que se destacaram no ideb. Tendo a maior parte de seus alunos pertencentes a raça negra, ainda não é possível dizer que estudantes negros estejam todos empoderados, pois esta pesquisa ainda não chegou ao ponto de quantificar o percentual de estudantes negros que chegaram às turmas que foram avaliadas.

Como pretensão de alcançar o objetivo maior desta pesquisa que é refletir sobre práticas emancipatórias para o empoderamento de estudantes negros/as, como diferencial na aferição da equidade e qualidade no/do ensino fundamental será necessário:

- i.* Analisar práticas de gestão (equipe diretiva) e práticas pedagógicas (de equipe técnico-pedagógica) frente aos saberes docentes e discentes;
- ii.* Analisar práticas dos docentes frente aos saberes discentes e acompanhar a aprendizagem escolar entre os alunos;
- iii.* Compreender as construções identitárias desse coletivo no que tange a questão das relações étnico-racial negra;
- iv.* Repensar o currículo escolar a partir de uma perspectiva decolonial *capazes de influir nas “desaprendizagens” que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais sustentadas, ainda, por orientações eurocêntricas das práticas pedagógicas.*

Certa de que cada organização escolar busca adequar às diretrizes curriculares a sua realidade educacional, levando em consideração entre diversos aspectos, o perfil da comunidade circundante, considero que a ida à escola tem uma perspectiva de colaboração ao caminhar desse processo. *Transcendente e atemporal* (Moreira e Silva, 2000), o currículo vai se tornando um divisor de águas na vida de muitos que o concebem e o praticam segundo seus modos de viver, de ser, agir e sentir.

Metodologia

Considerando os objetivos propostos, será adotado referencial teórico-metodológico das pesquisas qualitativas.

Pretendo fazer uma imersão no cotidiano de uma escola, que por si só traz algumas pistas, apresenta alguns indícios de que esteja no caminho de descobertas de algo novo, que fuja do trivial, ou que encontre no trivial, algo novo.

As pesquisas qualitativas exigem um rigor científico em que sejam levados em conta: o ambiente natural como fonte de coleta de dados, e o meu ambiente natural é a escola em si e seus sujeitos: gestores, professores, alunos, funcionários.

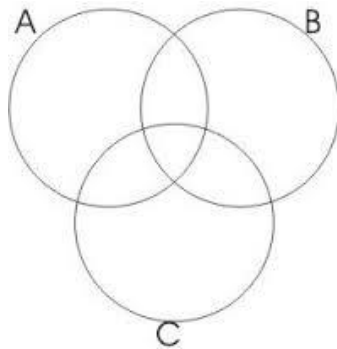
Pretendo construir um diário de bordo ou diário de campo e *cartografar* as impressões e marcas encontradas na escola onde as ações são estabelecidas num determinado espaço/tempo escolar e na relação entre os diferentes sujeitos respondendo estas e outras questões através dos instrumentos:

i. **Observação participante** - Segundo Rizzini, 1999:

É possível avaliar fatores do cotidiano que tem relação com a entrevista ou questionário, ajudando a situar as práticas em seu contexto cultural, de forma a se tornarem compreensíveis, propiciando, assim, capacidade de futuras *intervenções no âmbito da pesquisa* (p. 70.)

A metodologia de observação inicialmente buscará organizar as ocorrências e o conjunto de dados coletados a partir:

- I- Dos campos/construtos básicos da pesquisa em forma de interseção, a saber: [A] Currículo; [B] Gestão e [C] Processos de Ensino e Relações Raciais;



- II- Em cada um destes construtos e suas respectivas interseções supõe-se organizar os dados de pesquisa relacionando-os a um ou mais estados do cotidiano escolar, a saber: TENSÃO [ou motivação] – AÇÃO [práticas] – EFEITO [resultados escolares].

Discussão

Na discussão curricular percebe-se que sua relação com a escola e com todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem é uma relação conflituosa e arena de diversas disputas. No campo mais amplo, junto às esferas centrais de decisão de poder, na formulação de políticas públicas, as disputas são outras, podendo atingir direta ou indiretamente a dinâmica cotidiana das escolas.

Conclusões

As pesquisas sobre o currículo escolar são desencadeadoras de diversos aspectos que legitimam práticas de inclusão e exclusão no cotidiano escolar. A pretensão em pesquisá-lo visa trazer reflexões já apontadas acima, entretanto aspectos pautados na eficiência e equidade entrecortada por recorte racial vem ganhando contornos cada vez mais acentuados como forma de (in)visibilizar as minorias presentes no espaço escolar. Para isso, refazer o percurso, descolonizando o currículo será fundamental, rumo a experiências emancipatórias significativas.

Referências

- MIRANDA, Cláudia. **Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003.** Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 100-118.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade** – 4.ed. – São Paulo, Cortez, 2000.
- RIZZINI, Irma; CASTRO, Mônica Rabello de e SARTOR, Carla Silvana Daniel. **Pesquisando. Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais.** Apoio UNICEF. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999

RELAÇÕES RACIAIS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA ESCOLA BÁSICA

Danielle de Deus França Gomes Galvão Vaz¹

PPGEDU – GFPPD– UNIRIO

E-mail: teacherdanifranca@gmail.com

Resumo

Atuando no campo da educação como professora há quase uma década, participando do grupo de pesquisa: *“Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade”* pude perceber a necessidade de refletir sobre a formação docente. Portanto, investigo a formação de professores em uma escola Normalista na perspectiva do referencial teórico da lei 10.639/03 e da pedagogia do oprimido (FREIRE,2014) em se tratar dos temas: racismo e desigualdade social no Brasil. Para tal, retomo os relatos dos estudantes utilizados na construção de minha monografia e de retorno a esta mesma escola para realizar uma pesquisa acerca das narrativas destes estudantes e do cotidiano escolar. A partir daí, pretende-se compreender os processos de subalternização e de emancipação que ocorrem na escola básica. Nesta pesquisa, pensa-se a educação para além “dos muros da escola” priorizando questões no tocante a transformação da sociedade.

Palavras-Chave: Relações étnico-raciais, Interculturalidade crítica, Formação docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma pesquisa em curso que está sendo realizada em uma escola básica normalista de nível médio (formação de professores) com estudantes do primeiro ano.

Percebendo a urgência socioeducativa do tema e trazendo à tona a falácia da democracia racial. Percebeu-se a necessidade de se usar desta falácia para denunciar e produzir conhecimento, de forma dialética (FREIRE, 2011), problematizando a expressão “identidades negras” (FANON, 1983) a fim de que ambos possam se sentir empoderados para que assim esta possa contribuir positivamente para a formação de um cidadão desejável para uma sociedade menos desigual e intercultural, com base em práticas educativas emancipatórias.

METODOLOGIA

A proposta metodológica escolhida é a roda de conversa, porque estes debates nos levam a repensar muitas de nossas idéias, leituras de mundo, a partir de uma ótica dialética, presente nas obras de Freire.

Entende-se que o espaço escolar seja um lócus multicultural de construção de conhecimento. Sendo assim, este é palco de investigação utilizando-se como abordagem

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio. Graduada em Pedagogia pela UNIRIO. Integrante do grupo de pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Agendas Emergentes na Escola e na Universidade.

teórico-metodológica as rodas de conversa, partindo de uma abordagem qualitativa por serem as relações humanas tão complexas (CHIZZOTTI, 2013). A formação da roda e o contato visual contribuem para o empoderamento dos participantes e favorecem a troca, de maneira muito generosa criando uma sensação de confiança e acolhimento.

DISCUSSÃO

Entende-se a partir dos relatos dos estudantes que o mito da democracia racial ainda está presente na realidade das pessoas e dos estudantes e assim percebe-se o quanto importante é desconstruir esta falsa ideia de que as pessoas vivem em condição de igualdade no Brasil em relação à cor de sua pele.

Nos textos utilizados como referencial teórico, esta desigualdade fica clara. Levar esta discussão para o espaço escolar é entendido como parte do trabalho de um professor crítico que se inquieta com a situação de desvantagem a que seus estudantes são submetidos e que pretende assim, pensar a interculturalidade crítica e desta forma valorizar as diferentes culturas nas diversas disciplinas e atividades propostas. Desta forma, de acordo com WALSH, vemos que:

La tercera perspectiva -la que asumimos aquí- es la de la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALSH, 2010, p. 78).

A perspectiva Intercultural crítica parte das teorias pós-coloniais que caracterizam um referencial teórico transformador. Analisar a escola básica, a partir da visão crítica-reflexiva pensando os efeitos que a colonização trouxe para os povos colonizados, permite pensar estas mesmas relações confusas na escola, em que a cultura do colonizado, do oprimido, fica invisível diante daquela do colonizador. Da mesma forma, as expressões culturais dos estudantes negros, não têm o mesmo espaço que a dos alunos brancos, visto que as classes dominantes são compostas por brancos. Esta disparidade Intercultural presenciada na escola a partir da referida oficina demonstra a desvantagem a que estes sujeitos estão expostos.

Parte-se desta problemática acerca dos traços culturais subalternos para propor um caminho com base na pedagogia crítica, uma vez que somente quando o oprimido

toma consciência de sua opressão, pode este a partir da reflexão crítica de sua condição reconhecer seu opressor e assim, se engajar em uma luta organizada por sua emancipação. Foi a partir desta passagem de Paulo Freire, da pedagogia do oprimido (2014) e posteriormente do contato com a estética do oprimido (percebendo que o preconceito existente se manifesta até mesmo em relação à estética negra) que a oficina surgiu e propiciou que o campo explorado trouxesse hipóteses a serem pesquisadas culminando na possível inserção no mestrado em educação.

De acordo com Miranda(2012), pensamos em que medida os espaços de legitimação do conhecimento científico perdem força quando ignoram uma produção afro centrada e que assim se aproximam das discussões das relações de poder (BOURDIEU, 1998), da Universidade Pública, a crítica pós-colonial e as políticas de branquidade.

O tema discriminação é um tido como essencial para a formação do cidadão, por isso busca-se abordá-lo para poder perceber o poder transformador que as rodas de conversas podem ter em se tratando de sujeitos insurgentes que vivem a discriminação com alguma frequência, é necessário problematizar o que de fato é discriminação em qualquer instância, mas dando enfoque na questão racial por conta de uma escolha epistemológica, assim conforme Gomes aponta (2002), a discriminação racial pode ser entendida como a prática do racismo e efetivação do preconceito. “Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.” (GOMES, 2002, p.99).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa propõe pistas para discussões inúmeras sobre a docência, o papel da universidade pública e ainda sobre o sentido de atuar em colaboração mútua no trânsito universidade-escola. Com base no que foi apresentado, coloca-se a cultura em posição de disputa pelo seu direito a representatividade no espaço escolar. Busca-se uma contribuição positiva para as realidades opressoras da escola enquanto espaço de formação do cidadão.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 13. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 11^a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?** Trabalho apresentado na 25^a reunião Anual da ANPed. Caxambu, MG, 2002.
- MIRANDA, Claudia. **Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as estratégias de**

Negociação na Academia. 2012. (244). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação/Proped, UERJ, Rio de Janeiro.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: **Construyendo Interculturalidad Crítica.** Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, 2010.

NARRATIVAS DE DETENTOS DO REGIME FECHADO E TRANSGRESSÕES POSSÍVEIS: VIAGENS IMAGINÁRIAS A PARTIR DA REDAÇÃO DE CARTAS

Elaine Barbosa¹

RESUMO

Este trabalho é fruto de análises iniciadas a partir da composição de um quadro dos textos de detentos do regime fechado e tem como centralidade, investigar, como se estabelece outras inserções sociais mesmo frente ao modelo de detenção brasileiro. Partimos de um campo epistemológico que encapa a ideologia interventiva dos participantes desse processo ainda distante da experiência de ressocialização pautados na educação e no trabalho. Com uma proposta de (des)construção desse espaço, trabalha-se com a valorização de múltiplas formas de compor as mensagens e os pedidos de apoio desses sujeitos. Analisaremos as pistas possíveis sobre as formas de resistir e de re-existir com base nos estudos de Walsh (2013) e de Quijano (2005). A base inicial foi problematizar questões relativas às vivências inerentes ao sistema penitenciário brasileiro valorizando, dessa vez, o poder da escrita possível.

Palavras chave: Sistema prisional; Narrativas subalternas; Decolonialidade; Educação não formal; População negra.

INTRODUÇÃO

A ideia de pesquisar o processo de construção de uma proposta para que houvesse uma transformação positiva efetiva na vida dessas pessoas encarceradas, no sistema penitenciário brasileiro, surge frente a um quadro de inquietações, ao perceber o lugar de invisibilidade que essas pessoas ocupam no sistema educacional, social e político. Dessa forma, com a pretensão de caminhar visando encontrar algumas pistas que justificariam a ineficácia do sistema penitenciário atual, é pertinente e plausível a concepção de descolonização de formas hegemônicas de dominação opressora como forma interventiva. Faz-se relevante aqui o pensamento de Miranda (2006) como se faz urgente “descolonizar o pensamento, reconhecer as outras formas de interpretação da(s) história(s) são interesses de nações inteiras fixadas em acordo com o modelo civilizatório do mundo colonial” (MIRANDA, 2006, p.53). Com esses aportes, o trabalho é fruto de análises iniciadas a partir da composição de um quadro dos textos de detentos do regime fechado e tem como centralidade, investigar, como se estabelece outras inserções sociais mesmo frente ao modelo de detenção brasileiro. Partimos de um campo epistemológico que encapa a ideologia interventiva dos participantes desse processo ainda distante da experiência de ressocialização pautados na educação e no trabalho. Com uma proposta de (des) construção desse espaço, trabalha-se com a valorização de múltiplas formas de

¹ Advogada partícipe da Comissão da Igualdade Racial da OAB e do Instituto Nelson Mandela.

compor as mensagens e os pedidos de apoio desses sujeitos. Analisaremos as pistas possíveis sobre as formas de resistir e de re-existir com base nos estudos de Walsh (2013) e de Quijano (2005). A base inicial foi problematizar questões relativas às vivências inerentes ao sistema penitenciário brasileiro valorizando, dessa vez, o poder da escrita possível.

Portanto, o Brasil vem revelando uma forte expansão econômica, emergindo na perspectiva de país em desenvolvimento e precisa ser compreendido sob o ponto de vista de se garantir a igualdade para todas as pessoas, diferentemente da manutenção da lógica hegemônica. Este é um grande desafio para o Brasil, que mantém o capitalismo como modo de produção, promove a individualidade, contrapondo-se ao interesse comum. No Brasil, e em diferentes partes da América Latina, tem crescido o movimento de denúncia das condições da população encarcerada. Julião (2010, p.529) destaca como o sistema penitenciário está orientado para garantir a punição. Essa seria interpretada, conforme o autor, “como uma forma real e simbólica de solução do problema, propondo, em tese, a ressocialização dos detentos, porque supõe que o “desrespeito” às normas esteja relacionado a uma falta de disciplina moral para o convívio em sociedade”. Nosso esforço, é recuperar alguns importantes dados de nossa atuação junto ao Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, adota-se, a experiência pessoal desempenhada no departamento jurídico e pedagógico do Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela. Este em funcionamento, há mais de 20 anos no Estado do Rio de Janeiro oferecendo atendimento jurídico e de assistência social aos presos e seus familiares, idealizado pelo movimento social através da luta e militância dentro das penitenciárias aos detentos de sua maioria negra. Trabalhamos ajudando no processo de ressocialização de egresso através da oferta de emprego por colaboradores e incentivo à educação. A comunicação dos detentos com o Instituto acontece através das cartas, estas cartas que são consideradas por mim, o coração do instituto. Através destes escritos, os presos buscam obter um mínimo existencial para sobreviver com dignidade, pretendem alcançar às instâncias superiores de poder com a esperança de serem ouvidos, de serem vistos como cidadãos que ainda não perderam os seus Direitos para a sociedade.

Meu aporte teórico-epistemológico ao estudo empreendido, tem em Miranda (2006), Walsh (2013) e Quijano (2005). São esses/as estudiosos/as interlocutores/as privilegiados/as aqui pela forma como enunciam concepções sobre processos relacionados aos movimentos sociais e da colonialidade do poder. Nesse interstício vimos como podemos entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido a construção de modos “outros” de poder, saber, ser e viver (WALSH, 2013). No contexto da demanda populacional carcerária do Estado do Rio de Janeiro, com a perspectiva de tentar entender a inserção de uma população de sua maioria negra que abriga esse espaço, far-se-á importante trazer á baila conceitos pós-coloniais, principalmente o conceito de

colonialidade do poder proposto por Quijano (2005) que exemplifica a construção da subjetividade do subalternizado, necessitando, portanto, pensar a noção de raça. A raça se tornou um potencial instrumento de dominação social que perdura até os dias de hoje.

DISCUSSÃO

Para avançar nas análises sobre narrativas subalternas nos termos apresentado por Miranda (2006) o desenho aqui em destaque foi com vistas a mapear a escrita de presos do regime fechado e a anuência do instituto que figura como destinatário e suas cartas. Trata-se de experiências e de ações interventivas incluindo uma parceria com uma organização dos movimentos sociais e que permite uma relação de dignidade e valorização da pessoa humana. Participar dessa movimentação nos permitiu ver a complexidade em torno da problemática atual da desumanização da população negra no Brasil e a invisibilização do encarcerado frente aos setores públicos responsáveis por sua defesa. A mudança dessa realidade é o eixo da luta por um outro paradigma, visando à garantia do direito à educação e à aplicabilidade da “regulação/emancipação” nos territórios periféricos- nesse caso os presídios de países da região da América Latina.

Neste caso específico, focamos no estudo sobre o papel das cartas redigidas para o Instituto, um dos poucos meios pelos quais os presos têm acesso a materializar seus anseios – senão o único. As cartas são lidas e respondidas por interlocutores de diversas áreas do conhecimento, tais como, Assistentes sociais, Advogados, Pedagogos e Militantes. Todos esses profissionais, com o comprometimento de *empoderar* e transformar as palavras escritas em ações interventivas na vida desses detentos. A partir da análise desses escritos que começam as indagações do quão importante são esses instrumentos que relacionam um detento com seu interlocutor. A percepção das entrelinhas, dos meandros intrínsecos entre o objetivo de seus pedidos e a subjetividade do sofrimento que permeiam essas cartas que instigam o estudo desses arranjos transversais entre a educação, ciências sociais e direitos.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A partir da análise em construção, dialogo com saberes, com desejos e expectativas desses detentos, é uma forma de vivenciar a aplicação da educação não formal em um espaço rico em aprendizagem. Entender que a Educação não está resumida ao espaço escolar é considerar as múltiplas formas de aprendizagem e saberes em espaços diversos. Aproximar os saberes dos apenados/escritores daqueles que se interessam pelo cotidiano vivido nessas penitenciárias nos mostra o quanto precisamos aprender com os que ainda insistem em gritar através de seus escritos. Deste processo de ensino/aprendizagem no qual somos partícipes, torna-se necessário exercitar a nossa sensibilidade para interpretar as subjetividades dessas cartas, promovendo a conscientização acerca dos direitos do outro, e contribuindo para que haja possibilidades de mudanças nas estruturas sociais.

REFERÊNCIAS

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

MIRANDA, Cláudia. *Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia*. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2006.

QUIJANO, Aníbal. *Dom Quixote e os moinhos de vento na América latina*. In. *Estudos avançados*, vol.19, n°55, São Paulo : set/dez 2005

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir. Disponível em: <www.saudecoletiva2012.com.br/.../didatico03.pdf>. Acesso em: 01 set. 2013a

ENTRELAÇOS: INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

Erica Aline de Melo Silva;
Maraisa Lopes Silva
CCH, Pedagogia, GEPAC/UNIRIO;
Natan da Silva Andrade
Pedagogia, CCH/UNIRIO
erica.melo2@gmail.com
lopes.maraisa@gmail.com
natan01992@gmail.com

Resumo

Este trabalho é fruto da disciplina Educação Popular e Movimentos Sociais, ofertada em 2014.2 no curso de Pedagogia da Unirio. Nele buscamos demonstrar como o conceito da interculturalidade crítica está relacionada às questões que envolvem a Educação Popular e Movimentos Sociais. Para isso realizamos uma busca de artigos em grupos de trabalho da ANPED de 2002 a 2013. Onde observamos experiências de valorização de identidade de sujeitos e grupos, seus saberes e lideranças na sociedade.

Palavras chave: Interculturalidade; Movimentos Sociais; Educação Popular

INTRODUÇÃO

Segundo Walsh (2009) a interculturalidade crítica é um conceito que surge das demandas de movimentos sociais em ter reconhecidos seus direitos e é de grande importância no contexto escolar.

‘interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.’ (WALSH,2009: p.12)

Assim percebemos a correlação das questões que a interculturalidade crítica aborda tem com a educação popular e os movimentos sociais, à medida que preza pela construção de uma equidade que alente os modos outros de ser.

METODOLOGIA

Compreendendo a partir de leituras o conceito de interculturalidade em consonância com o que se propõe historicamente nos estudos de movimento populares fizemos uma pesquisa sobre a produção acadêmica que pudesse respaldar e dialogar com nossa proposição. Assim, estruturamos o presente trabalho com uma pesquisa de artigos encontrados em reuniões da Anped de 2002 a 2013 dos seguintes GT's: GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (3 artigos); GT06 - Educação Popular (1 artigo) GT21 - Educação e Relações Étnico-raciais (1 artigo) e GT22 - Educação Ambiental (1 artigo).

Candau (2012) apresenta um mapa conceitual com alguns temas e interrelações com a interculturalidade que nos auxiliou na pesquisa. Relacionamos alguns textos que não tocam especificamente no conceito de interculturalidade, mas estão diretamente ligados com as subcategorias do mapa conceitual a seguir:

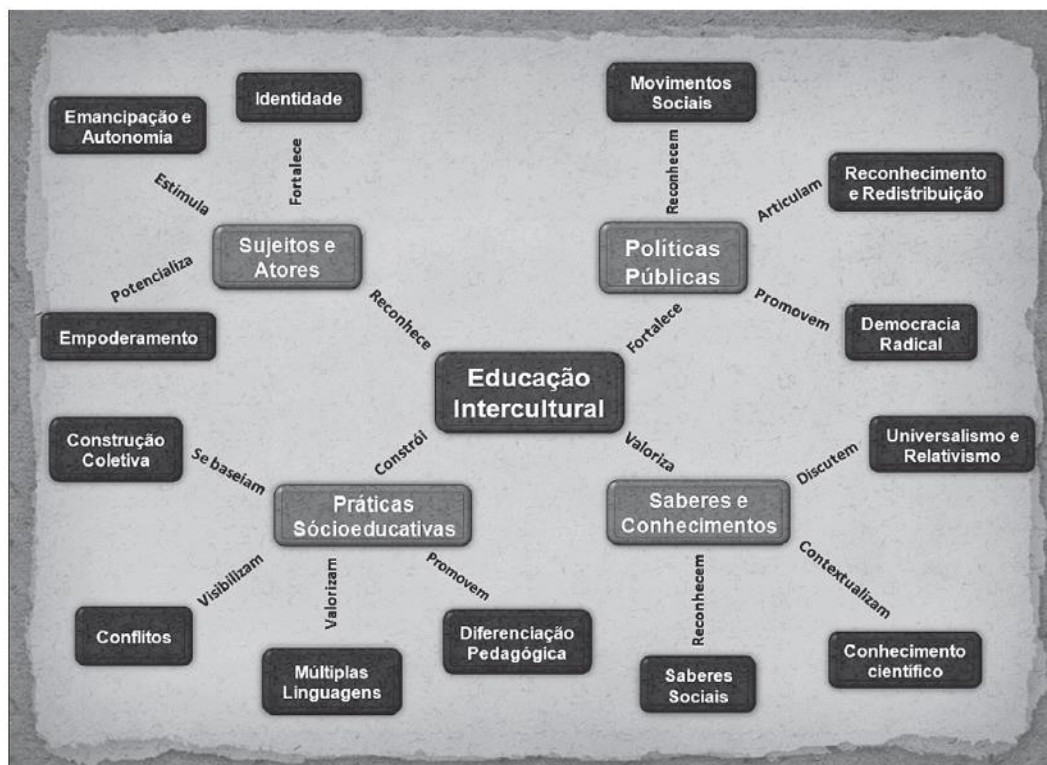


Figura 01 - Mapa conceitual educação intercultural. FONTE: Candau (2012)

DISCUSSÃO

No GT 06 relacionamos com a subcategoria *Identidade*, o artigo de Silva (2002), que discute sobre a construção da identidade de jovens no processo escolar dentro de um contexto de globalização perpassado também por questões raciais, culturais e de diversidades. Como a escola contribui para a construção dessas identidades?

O artigo de Pinheiro et. al. (2010), foi incluído na subcategoria *Construção coletiva*, e é fruto de uma pesquisa solicitada pelo MEC para levantar o perfil socioeducacional da população de recicladoras. As autonarrativas de mulheres catadoras mostram sua construção de identidade e coletividade, conceito também encontrado no mapa conceitual, dentro de uma associação confrontando esses sujeitos e o grupo no sentido da importância da atividade que exerce.

No que diz respeito ao *Relativismo e Universalismo* para interculturalidade Pavan e Lopes (2013) e Alvarez (2008) ao dialogarem com as questões indígenas, nos questionam sobre a necessidade de ver o mundo sob novas epistemologias. O primeiro salienta a experiência dos autores que conviveram com acadêmicos indígenas numa relação de aprendizado para uma pedagogia intercultural e decolonial, em que é preciso questionar conhecimento socialmente divulgado e ressignificá-lo; o segundo trazendo o processo da implementação da formação intercultural de educadores indígenas na Universidade, surgido como demanda do movimento indígena, fato que possibilitou um curso com orientação curricular inovadora.

O tópico *empoderamento* surge porque acreditamos que através de um processo de formação de identidade que valorize os diversos saberes e, portanto outras epistemologias, em uma análise crítica, pode empoderar as classes populares, que em geral são compostas pelos diversos grupos diariamente subalternizados. No GT 22 Figueredo (2006) aponta a necessidade de uma Educação Ambiental Dialógica para uma eco práxis, citando o processo de formação de alfabetizadores. Holanda (2010) retrata a experiência da Rede de Escolas de Famílias Agrícolas Integradas do Semi Árido (REFAISA), no trabalho da Pedagogia da Alternância, como um movimento educativo de caráter transformador. Sabendo que Pedagogia da Alternância busca a formação escolar em função da ação social para o trabalho, corporificando a relação comunidade e escola em tempos e espaços pedagógicos alternados de total significado para o processo formativo no rural.

CONCLUSÃO

Os conceitos do mapa conceitual de Interculturalidade se entrelaçam com o desafio da Educação Popular quando se dispõem a conhecer a diversidade de um contexto, com suas diversas histórias e identidades. Entendendo que nada é completamente universal rompendo com a lógica homogeneadora, compreendendo a necessidade de reconhecimento de outros valores, saberes e epistemologia no espaço escolar e práxis educativa,

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, L. H. *Universidade Pública, cidadania e movimentos sociais: a experiência do fiei - curso de formação intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais*. 2008. Disponível em : <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4117--Int.pdf>. Acesso em: 10 de nov de 2014
- CANDAU, V. M. F.. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Educ. Soc., Campinas , v. 33, n. 118, Mar. 2012 . Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em 10 Nov. 2014.
- CAVALCANTE, L. O. H.. *A escola é comunitária: quem toma conta dela? Desafios de sustentabilidade nos projetos de alternância*. Disponível em:<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT03-6630--Int.pdf>. Acesso em: 10 de nov de 2014
- FIGUEREDO, J. B.. *As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica*. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT22-2184--Int.pdf>. Acesso em: 10 de nov de 2014.
- HOLANDA, L. O. *A escola é comunitária: quem toma conta dela? Desafios de sustentabilidade nos projetos de alternância*. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT03-6630--Int.pdf> Acesso em: 10 de nov de 2014
- PAVAN, R. L.; PANIAGO, M. C. L. *A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional*. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2726_texto.pdf . Acesso em: 10 de nov de 2014
- PINHEIRO, leandro et al. *Trajetórias e condições educativas de recicladoras: tomadas de posição no campo ambiental*. 2010. Disponível em:<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT003-6250--Int.pdf> . Acesso em: 10 de nov de 2014
- SILVA, G F. *Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano popular*. 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/gilbertoferreiradasilvat06.rtf> . Acesso em: 10 de nov de 2014.
- WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009

PENSANDO O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM PEDAGOGIA E A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS REFERENTES À LEI 10.639/ 03

LIMA, Fabiana Ferreira de. Mestranda do PPGE/ GEPEER/Unirio.
trintonale@hotmail.com

Resumo

Frente aos desafios constantes acerca de conhecimentos adquiridos e necessários aos docentes em atuação, apontamos o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em todo o âmbito curricular, determinados pela Lei 10.639/ 03. A partir de experiências pessoais, inquietações, citações e reflexões, o presente trabalho vem apresentar uma breve reflexão sobre um projeto de pesquisa em andamento, tendo como questão principal a necessidade de constatar se esse ensino, que é obrigatório por ser lei, após doze anos de sua regulamentação, tem sido oferecido também na formação inicial dos responsáveis por sua implementação, em sala de aula: os professores. Por considerar que não apenas o regente de turma pode determinar ou não a implementação da Lei no espaço escolar, elegeu-se o curso de Pedagogia, pois, a partir dele, podem ser formados os futuros coordenadores e gestores – atores essenciais nesse processo. Com base nisso, fez-se um levantamento de um conjunto de currículos previstos em instituições que oferecem esta graduação, bem como pretende-se analisar como ocorreu todo o processo de inserção desta temática, numa determinada instituição privada, que já oferece tal disciplina aos seus formandos. Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas em constante diálogo com as referências autorais pertinentes ao assunto, bem como com a análise documental legal e institucional.

Palavras-chave: lei 10.639/03; formação inicial docente; currículo

Introdução

Na sociedade atual, as reproduções, transformações e inevitáveis ressignificações históricas, ao longo dos séculos e, em especial, dos últimos anos, apontam à necessidade de mudanças constantes nas concepções construídas. Mudanças estas que vêm *exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento* (GOMES, 2012, p. 102), pois sabe-se que tais construções são consolidadas nos inúmeros processos formativos, dentre eles, na formação inicial docente. Diferentes grupos humanos têm exigido *o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação aos currículos* (GOMES, 2007, p.21), a partir de renovadas ressignificações por constatarem que *se a diversidade faz parte do acontecer humano (...) a escola (...) é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram* (GOMES, 2007, p.22). É na escola onde se dá o encontro das diversas culturas docentes, discentes, institucionais, econômicas, políticas,

ideológicas e sociais. Dentre as questões relevantes, a partir do encontro dessas diversidades, apontamos às relações étnico-raciais¹ e às inúmeras abordagens atreladas a essa temática, fomentadas pela Lei 10.639/03, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em todo o âmbito curricular, ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 26-A e 79-B. A fim de constatar se este ensino tem sido implementado no curso de Pedagogia, será relevante uma revisão atualizada de currículos oferecidos por instituições públicas e privadas e, para um maior aprofundamento, será realizada uma análise do processo de inserção desta temática na instituição privada que conferiu a graduação em pedagogia à autora, em constante diálogo com os autores pertinentes às perspectivas relevantes ao seu desenvolvimento.

Metodologia

Pretende-se desenvolver esse trabalho com base numa pesquisa bibliográfica, bem como na análise documental da instituição - incluindo seu Projeto Institucional – além das Leis referentes ao curso de Pedagogia e à educação para as relações étnico-raciais e dados estatísticos que fomentem a discussão acerca dessa inserção ainda na formação inicial docente. Também serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, que serão analisadas – bem como todo o texto - em diálogo constante com autores pertinentes à discussão da temática como: Gomes, Trindade, Walsh, Quijano, Candau, Oliveira e Moreira.

A educação para as relações étnico-raciais e a formação inicial docente

Trindade (2008) diz que *as classes dominantes se utilizam da escola para (...) garantir a sua hegemonia na sociedade* (p.46). Como não tornar, então, o professor um agente reprodutor desta ideologia? É possível a implementação dessa lei sem formação adequada? É possível essa formação sem agentes envolvidos e atuantes contra toda discriminação e preconceito racial? É possível a implementação dessa lei sem mudança curricular? Se os currículos estão sendo repensados, como tem ocorrido a inserção da temática determinada pela Lei, na formação inicial do professor de Educação Básica? Estariam estes cursos percebendo essa necessidade? Quais os reais atores envolvidos nessa possível reformulação? Quais as fundamentações legais, epistemológicas, políticas e de representação que a nortearam? Oliveira (2009) vem nos lembrar que *oriundos de uma trajetória escolar à qual tais conhecimentos e valores lhe foram negados (...) os profissionais (...) somente terão condições de ter uma atuação satisfatória na educação para as relações étnico-raciais se tiverem em sua formação tais conhecimentos de forma obrigatória* (p. 204). É preciso, pois, repensar a sua formação.

¹ Neste texto, este termo assumirá a perspectiva com base no Parecer 03/ 2004, que regulamenta a Lei 10.639/ 03, ao afirmar que: ... *o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.* (CNE, 2004, p. 13)

Conclusões

Torna-se relevante analisar o currículo que direciona a formação inicial do futuro pedagogo, frente aos conteúdos que lhe são obrigatórios em sua atuação não apenas no ensino, mas também em coordenações e gestão educacional. Observar e refletir o processo de inserção desta temática poderá oferecer instrumentos que fortaleçam uma educação antirracista, fundamentada em novas ressignificações, construída sob novas epistemologias.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1>. Acesso em: 02/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Nº 003, de 10 de março de 2004**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/Parecer%20CNE%203-2004.pdf>>. Acesso em: 29/04/2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, junho de 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 02/09/2013.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 03/01/2015.

_____. **Relações Étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos**. Revista Currículo sem Fronteiras. Minas Gerais, n.1, pp. 98-109, Jan/ Abr 2012.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A formação de profissionais docentes para a educação das relações**. In: Educação e Diversidade. p. 203-212. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/iolanda_oliveira1.pdf> 2009. Acessado em 24/08/14.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (Orgs.). **Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 37-57

TEORIA E METODOLOGIA NOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICA CURRICULAR E PROTAGONISMO DISCENTE

Fernando Guimarães Pimentel
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIRIO
E-mail: fernandorj88@gmail.com

Resumo

Nessa apresentação pretendemos destacar o papel da metodologia e das interlocuções teóricas numa pesquisa de embasamento pós-colonial. Acreditamos que, assim como as discussões conceituais e o diálogo com autores(as) que se preocupam com as análises que enfrentam paradigmas epistemológicos estabelecidos, a metodologia deve estar em consonância a essas ideias. Para a nossa pesquisa, que envolve a análise do currículo de graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / *campus* Maracanã e a participação estudantil na política curricular, é fundamental reconhecer teórica e metodologicamente os estudantes como protagonistas do processo educativo. Dessa forma, as entrevistas semi-estruturadas com discentes e docentes terão o mesmo valor na análise. Além disso daremos destaque as relações que se estabelecem entre as entrevistas constatando que cada entrevista produz questionamentos que podem e devem ser aproveitados para as seguintes e produzem, igualmente, reflexões fundamentais nos caminhos que a própria pesquisa trilha. No plano teórico iremos dialogar com três autores que fundamentam nossas análises dessa pesquisa: Aníbal Quijano com o conceito de eurocentrismo e discussões acerca da modernidade; Frantz Fanon através das análises das relações coloniais; e Álvaro Vieira Pinto com o debate entorno de questões sociológicas da universidade brasileira e a defesa de reformas substanciais que a coloquem no rumo da superação dos problemas sociais e nacionais.

Palavras-chave: currículo; pós-colonialismo; protagonismo estudantil.

Introdução

A escolha da metodologia deve estar vinculada ao objeto e as concepções teóricas. Mais que isso, a metodologia deve coexistir na pesquisa, de modo a ser reconsiderada ao longo dela, caso o caminho escolhido não traga os resultados planejados. Dessa maneira, tem sido cada vez mais comum uma inversão na composição das dissertações e teses encontradas, nas quais o(s) capítulo(s) sobre metodologia aparece(m) no final, considerando que o caminho traçado é melhor descrito, e com maior sinceridade, após ser percorrido. O mesmo vale para as interlocuções teóricas que devem ser consideradas ao longo da produção da pesquisa, servindo de base para o desenvolvimento da mesma, entretanto, com a necessária flexibilidade de poder ser revista ou ampliada ao longo da pesquisa.

Nesse trabalho nos propomos a apresentar resultados parciais de pesquisa em andamento no que se refere ao diálogo que teoria e metodologia desenvolvem nos estudos pós-coloniais, considerando um objeto específico: a política curricular do curso de História da UERJ/Maracanã e o protagonismo estudantil.

Metodologia

A discussão apresentada nesse trabalho parte da reflexão sobre a metodologia de construção e análise de fontes no estudo da política curricular de um curso de graduação. Empregamos, aqui, uma perspectiva metalinguística de compreensão do caminhar teórico e metodológico da pesquisa em andamento. Esse exercício será fundamental para a sequência dos nossos trabalhos.

Discussão

Na pesquisa optamos por trabalhar com entrevistas semi-estruturadas/conversas com os professores e com alguns estudantes que visam investigar, em complemento a análise documental, as motivações que conduziram a reformas curriculares, as relações de poder nesses processos. Visam também compreender quais os entendimentos que o corpo docente e discente (parcela deles) possui sobre algumas questões que nos propomos levantar, como o eurocentrismo e a participação discente enquanto sujeito histórico dos currículos.

A realização de entrevistas e a análise de ementas tem sido relevantes para a constante reflexão sobre a metodologia, as bases teóricas e os caminhos que serão trilhados no decorrer dessa dissertação. Nesses espaços têm sido possível refletir sobre as experiências vividas no curso de História e, principalmente, incrementar as perspectivas de análise do tema, seja das próprias entrevistas, seja do restante da documentação. Uma entrevista têm levado a outra, ou seja, questões que surgem de uma conversa com determinado professor ou estudante, tem passado a fazer parte da estrutura das entrevistas seguintes. Mas o que é mais significativo é a contribuição intelectual que os entrevistados tem feito indiretamente na análise do objeto, visto que fornecem pistas e sinais para os quais somente a minha visão não seria capaz de alcançar. É possível dizer que as reflexões que surgem desses momentos compõem o arcabouço da pesquisa, ou seja, o trabalho possui autoria compartilhada com os sujeitos entrevistados.

As interlocuções teóricas são fundamentais para o embasamento do caminho metodológico. A partir do entendimento das relações coloniais estudadas por Frantz Fanon (2005; 2008) e do conceito de eurocentrismo (QUIJANO, 2005) temos chance de redimensionar os lugares de fala dos sujeitos entrevistados, reconhecendo o protagonismo estudantil dentro do espaço universitário. Pinto (1994) nos auxilia na compreensão das relações sociais dentro desse espaço, destacando as características autoritárias e extremamente desiguais nas universidades brasileiras, nas quais o corpo docente entra em contradição com as demais categorias (estudantes e técnicos) quando sustentam uma estrutura de classe, privilegiando os interesses da classe dominante.

Conclusões

Para a construção de outras narrativas é necessário a compreensão das relações de poder que se estabelecem nos espaços/tempos estudados. Essa compreensão se dará somente a partir de uma base teórica consistente, mas flexível à reflexão dos caminhos que a pesquisa pode tomar. Propor novas epistemologias, portanto, é condição fundamental da superação das estruturas sociais desiguais que fundamentam as relações de trabalho, a cultura e a economia, bem como a produção de saberes. Nesse sentido, a busca por metodologias e teorias consequentes torna-se o eixo das pesquisas que tem por base a perspectiva pós-colonial.

Referências

- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral. In.: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina; (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.
- SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: DESAFIOS A SEREM CONQUISTADOS

Fransoar Claudio da Silva

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender (Paulo Freire)

Porque a sabedoria serve de defesa, como de defesa serve o dinheiro; mas a excelência do conhecimento é que a sabedoria dá vida ao seu possuidor. (Bíblia Sagrada, livro bíblico de Eclesiastes 7.12)

Resumo

A educação no campo há muito tempo vem sofrendo com o descaso, abandono e a falta de apoio por parte do poder público. Criticar, compreender e analisar, são objetivos que devem ser praticados para demonstrar este grave problema que assola os moradores destes locais. Mesmo com essa problemática algumas escolas da zona rural são agentes de cultura e educação, enquanto a grande maioria ainda é abatida cada vez mais por falta de investimento. Por meio de pesquisas e estudos exploratórios foi possível esclarecer que, mesmo com o desprezo das autoridades, e o desaparecimento cada vez maior das escolas rurais. É possível identificar através dos dados que em média oito escolas da zona rural são fechadas por dia. Necessário é pensar que ainda existe uma esperança, pois com o esforço de poucos um trabalho de resistência emerge. Sustentamos o posicionamento de que ainda pode se fazer uma educação de qualidade no campo, assim como em todo o nosso país.

Palavras chave: Educação no campo; Descaso; Falta de apoio; Grupo social.

Introdução

O trabalho é uma reflexão crítica de um estudo no âmbito da educação no contexto da zona rural, em desenvolvimento ao projeto monográfico de graduação em pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. As pesquisas e questões direcionam a falta de consideração e o descaso por parte das autoridades públicas com respeito à educação no campo. Onde mesmo com todo este desprezo, algumas escolas destes centros ainda conseguem se destacar. Como escolas de um mesmo contexto social conseguem ter bom aproveitamento e outras não? Sendo que estão

imersas em um mesmo contexto social. O que fazer para igualar e qualificar o ensino na educação do campo?

Objetivos

Dessa forma, cabe analisar que dentro de um contexto rural, onde encontram-se 76,2 mil escolas, e que as crianças que estão inseridas nestas localidades enfrentam grandes dificuldades, como a falta de transporte para as grandes distâncias percorridas a pé por muitas crianças para poder estudar, as péssimas condições das salas de aulas onde muitas vezes se fazem mistas para alunos de diferentes séries, o não apoio dos pais por não acreditarem que a educação dada aos filhos possa traçar novos rumos. E criticar o descaso por parte do poder público que a cada dia vem massacrado a educação do campo. Entender que colocando novos desafios na educação no campo procederá para o avanço de maiores conquistas para este grupo social na educação.

Metodologia

Para compreensão das questões expostas foi observado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos de 2011 e 2012, buscando auxiliar na compreensão da educação e do bom e mau aproveitamento das escolas que estão inseridas na zona rural e dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para compreender os assuntos do descaso por parte das autoridades políticas no abandono da educação no campo.

Discussão

Para analisar e entender os resultados da pesquisa foi necessário relacioná-la com os autores José Carlos Libâneo (2012), Jailson de Souza e Silva (2003) e Vera Maria Candau (2012). Estes e outros pesquisadores, têm auxiliado em fazer uma outra escola de qualidade que assegure a todos, independente do contexto social em que vivam os indivíduos, onde a educação não seja somente para poucos ou para determinada localidade, mas para todos. Também expondo o espaço e tempo para pensar em uma educação *outra*. Onde na maioria necessita de uma intervenção política imediata, pois a cada dia o dezimar na educação no campo é de forma estrondosa, mais um dia inicia, e ao findar deste dia mais oito escolas fechadas, é preciso uma compreensão maior por parte do Ministério da Educação, outros poderes públicos e a própria sociedade, para que juntos possam contribuir para melhoria da tão abandonada educação no campo.

Considerações Finais

Diante do exposto é possível compreender que o modelo de educação no campo pode ser de forma igualitária com os demais centros sociais no sentido de dar as mesmas condições materiais para o seu exercício, isso ocorrerá na medida em que o poder público entrar com maior apoio neste grupo social, pois com o esforço de poucos, surgem escolas que se destacam dentro destas localidades, então se tornam capazes de trilhar novos caminhos e fazer novas descobertas dentro deste contexto social tão abandonado.

Referências:

BRASIL, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 2013

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Somos Todos/as Iguais? - Escola, Discriminação e Educação Em Direitos Humanos

LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização

SOUZA E SILVA, Jailson. Por Que uns e Não Outros?

Sites:

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao>

<http://g1.globo.com/educacao/noticia>

SOBRE A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS EM MOVIMENTO: O QUE HÁ ENTRE O CINEMA E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Jessyca Helen Romão Oliveira¹
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
jessyca.helen@hotmail.com

Resumo

Assumindo como ponto de partida a *práxis* pedagógica, o presente trabalho pretende contemplar as atividades desenvolvidas em um Colégio Estadual do Rio de Janeiro através do subprojeto Ensino Médio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UNIRIO). Nesse sentido, o Projeto Cineclubes desenvolvido no contexto da instituição é o ambiente privilegiado neste documento. À vista disso, as conquistas e os desafios proporcionados pela atuação no projeto fornecem as bases para o debate sobre as movimentações evidenciadas no cotidiano escolar devido à convergência de culturas diversas. O desenvolvimento e análise do Projeto Cineclubes dialogam com os estudos sobre *educação intercultural* e *pedagogias decoloniais*, motivados pela participação no Grupo de Pesquisa *Formação de Professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade(s): agendas emergentes na Escola e na Universidade*. Somado a isso encontram-se outros *espaços-tempos* formais e informais que constituem a vivência da pesquisa acadêmica e das lutas sociais.

Palavras-chave: escola pública; empoderamento; educação intercultural; ações mobilizadoras

INTRODUÇÃO

Como resultado do entusiasmo gerado a partir do desbravamento da experiência do Ensino Superior, do ir e vir entre a escola e a Universidade incluindo suas diversas possibilidades, como a sala de aula, grupo de pesquisa, estágios curriculares, bolsa de iniciação à docência, palestras, assembleias e debates, o presente trabalho tem como inspiração as redes de saberes que tecemos no cotidiano.

Sob essa perspectiva, considero o caminhar entre os diferentes espaços educativos como fatores determinantes na minha formação humana e política e na construção de uma identidade docente. Nesse sentido, o Projeto Cineclubes desenvolvido no contexto de um Colégio Estadual do Rio de Janeiro é o ambiente privilegiado neste documento.

A instituição que acolhe o Projeto consiste em um Colégio Estadual de formação de professores situado na região central do Município do Rio de Janeiro. Em função dessa característica, a partir daqui irei identificar a instituição como Colégio do Centro. Quanto

¹ Graduanda em Pedagogia; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Participante do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade(s): agendas emergentes na Escola e na Universidade”.

a outras dimensões regem o contexto das atividades do Colégio encontram-se a composição do corpo discente, o qual revela um grupo predominantemente pelo sexo feminino, com idades em torno dos 16 anos e filhos da classe trabalhadora.

Ora, não há engano em afirmar que as Escolas Públicas encontram-se vinculadas ao Estado. Portanto, destaca-se, aqui, o reconhecimento da instituição escolar como um Aparelho Ideológico do Estado (Althusser 1985 apud SILVA, 2011, pg. 31), onde seu papel consiste em conservar a hegemonia e o status quo. Assim, ao se assumir a vivência em espaços escolares que reúnem sujeitos originários das camadas populares é possível inferir à escola pública um lugar de destaque como “lócus” privilegiado para a difusão da cultura hegemônica.

Nesse caso, uma vez identificado que a instituição escolar tende a reproduzir uma perspectiva hegemônica de conhecimento e, então, posicionar-se alheia a cultura dos estudantes ou da comunidade que a envolve, faz-se necessário pensar sobre os processos de subalternização e dominação dos corpos e mentes dos estudantes no cotidiano.

Igualmente, posiciono-me em alinhamento com Freire (1996) entendendo a formação humana como um dos pilares necessários à prática docente que visa ser emancipatória. A prática da pesquisa destaca-se igualmente nesse sentido como exigência da docência e requer a busca por conhecimento tendo em vista o reconhecimento da nossa incompletude. Cabe aqui, portanto, me apresentar como estudante-pesquisadora do cotidiano escolar e de práticas educativas que dialoga com, pesquisa e defende a Escola Pública como espaço-tempo de formação humana e política.

Assim, motivada pelo caráter democrático que somente as instituições públicas podem assumir, porém, compreendendo a complexidade das relações entre a escola e a sociedade e, ainda, entre os sujeitos presentes no contexto escolar pretendo abordar a dimensão política da educação pública e sua relação com a cultura dos estudantes a partir da reflexão sobre as experiências proporcionada pelo desenvolvimento do Projeto Cineclubes.

METODOLOGIA

O Projeto Cineclubes é iniciativa da equipe composta por bolsistas e docentes/orientadores vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no âmbito do Subprojeto Ensino Médio (PIBID/UNIRIO). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UNIRIO) assume como objetivo a colaboração com a formação de estudantes de licenciatura proporcionando a experiência de estar/viver a escola e aprender, no cotidiano, possibilidades outras de atuação através do trabalho conjunto entre os supervisores que recebem os bolsistas nas escolas e atuam como formadores em consonância com os professores que supervisionam os subprojetos dentro da Universidade.

Dessa forma, a partir da vivência nos espaços da instituição, a equipe que desenvolve o Projeto decidiu abordar uma nova forma de ouvir e dialogar, e por consequência, empoderar os estudantes entendendo esta como uma questão urgente e latente no âmbito escolar. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas constituem não só

uma dinâmica pedagogia, mas também uma pesquisa sobre a cultura escolar e novas possibilidades de atuação nesse território.

A partir disso, buscamos apresentar de uma nova linguagem, ainda não existente oficialmente nesse espaço: o cinema. Nessa perspectiva, compreendemos a linguagem cinematográfica como um meio para nossa atuação e ainda, em consonância com Fantin (2006), entendemos que somente através da mediação, torna-se possível atribuir um valor formativo a mensagem e conteúdo dos filmes.

APROXIMAÇÕES ENTRE PROJETO CINECLUBE E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O Colégio do Centro é palco de diversas ações educativas: Estágios curriculares, Projetos realizados em parceria entre os professores e os estudantes, Grêmios Estudantil, oficinas de dança e o próprio Cineclube, são exemplos de propostas educativas presentes na instituição. Desse modo, entendo o Projeto Cineclube como um dos movimentos colaboradores/geradores de ondulações que mobilizam os envolvidos em direção a formação integral – sejam professores, funcionários, estudantes ou bolsistas dos projetos.

Nosso objetivo é, atentando para a pluralidade presente no colégio, criar um espaço de diálogo voltado para o desenvolvimento da criticidade através da promoção do contato com culturas, ideologias, e temáticas diversas e da articulação entre escutar e expor opiniões, o debate. Assim, o Projeto visa favorecer o diálogo em uma perspectiva intercultural de educação (CANDAUI, 2012), dessa forma, as conquistas e os desafios proporcionados por essa experiência fornecem as bases para a discussão sobre as culturas em conflito no cotidiano escolar e possíveis ações mobilizadoras voltadas para a emancipação dos sujeitos.

Ainda sim, reconhecendo as relações hierárquicas de poder que marcam nossa sociedade e o contexto escolar, posiciono-me politicamente contra a tradição elitista sobre cultura, que inferioriza e desconsidera manifestações culturais dos grupos subordinados. Dessa forma, a escolha do trabalho com a linguagem cinematográfica tem com justificativa a valorização do cinema como objeto cultural, explorando seu potencial educativo e experimentando-o como campo de interação simbólico, portador de narrativas diversas que refletem ideologias, crenças e valores. Consequentemente, difusor do patrimônio cultural.

Nesse sentido, essa linguagem revela-se um meio fértil que (re)cria aproximações e trocas simbólicas, muito valorosas no sentido educativo. Somado a isso, corrobora com o objetivo do Projeto de garantir mais um espaço de escuta e de vivência para além daqueles que o currículo oficial da instituição define previamente com a comunidade escolar.

CONCLUSÕES

Compartilhando do ideal emancipatório e democrático de educação de Freire (2007), entendo que os direitos a manifestação política por parte do educando não é deve ser silenciada, e sim reconhecida e incentivada. Assim, é importante retornar, aqui, a

identificar as ondulações presentes no cotidiano do Colégio do Centro. Com dito ao longo deste documento a instituição em questão compreende diversas propostas de educação que geram ondulações e movimentações (políticas) no cotidiano e que, conseqüentemente, fazem parte da formação dos sujeitos.

Em consonância com Gohn (1992), pude constatar que tais movimentações são marcadas pela resistência política e evidenciadas pelas formas de expressão dos grupos e seu relacionamento entre si. É o que a autora chama de contra-hegemonia popular. A respeito disso, considerando as defesas até aqui traçadas, compreendo as intervenções realizadas no contexto do Projeto Cineclube como ações mobilizadoras que evidenciam a contestação do status quo e da subalternização dos sujeitos.

Essa compreensão aponta em direção ao fim colonialismo do saber (ESTEBAN, 2010, Pg. 47) – da hierarquização dos conhecimentos socialmente estabelecidos como fundamentais (conhecimentos hegemônicos do/no currículo). E passa a tratar da multiplicidade do ato educativo que não cabe dentro dos muros da escola. Se trata dos saberes construídos nas lutas diárias por reconhecimento, melhores condições de vida, pelos direitos sobre o próprio corpo, empoderamento e conquista de espaço frente a sociedade. E, ainda, na vivência familiar, nas conversas com os amigos nas idas e vindas pela cidade ou bairro.

Acredito, ainda, que o exercício da empatia é uma atividade iminente à essa perspectiva de educação. O cinema nos permite isso, pois nos submerge em outro tempo, em outro espaço e nos permite olhar através de olhos que não são os nossos. Podemos até questionar, mas não podemos mudar o ângulo. É um ponto de vista que não nos pertence, mas nos leva a conhecer e considerar outras perspectivas. Através dos filmes nos relacionamos dialogicamente com outros, podemos ver o que eles veem, sentir o que sentem, saber o que pensam. A empatia e o diálogo nos co(move) em direção a um ideal emancipatório e intercultural de educação que não transforme a diferença em desigualdade.

REFERÊNCIAS

- ESTEBAN, Maria Teresa. **Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização**. In: _____. AFONSO, Almerindo Janela (Org.). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. **São Paulo: Cotez Editora, 2010.**
- FANTIN, Mônica. **Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola**. Brasília: Anais do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Qualidade**. In: Política e Educação. 8. ed. Indaiatuba, Sp: Villa das Letras, 2007. p. 33-45.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. Cortez Editora, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica Editora, 1999.

DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS: RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Julia Wassermann Guedes

Unirio

GFBPPD

juliaguedes37@yahoo.com.br

Resumo

No atual cenário político do Brasil, de alguns retrocessos e entraves em relação a muitos direitos já conquistados, faz-se urgente pensar de que forma as categorias gênero, raça, sexualidade estão sendo traçadas nos cotidianos escolares de nosso país, na relação professor/aluno, para compreendermos como essas crianças e jovens estão construindo suas análises, críticas e reflexões sobre essas questões. É possível perceber que nossas escolas priorizam os conteúdos escolares em detrimento de discussões e vivências a respeito dos temas acima citados. Sem dúvidas, é preciso que a escola ofereça um espaço aos jovens para que vivenciem e discutam sobre essas categorias sem preconceito e possam, também, entender o que é uma sociedade democrática de fato, formando a sua identidade política ao longo de sua vida escolar, para que tenham possibilidade de desconstruir cenários políticos conservadores, como este que vivenciamos atualmente, e construir outras realidades que percebam os direitos humanos para todos, sem exceção, e que, ao mesmo tempo, considerem a diversidade cultural presente em nosso país. Essa discussão será desenhada a partir de uma revisão teórica sobre o tema, sempre tecendo um diálogo entre os autores selecionados e a minha experiência enquanto professora.

Palavras-chave: Gênero; Raça; Sexualidade; Educação; Direitos Humanos

Introdução

A definição do que é uma sociedade democrática parece ser algo simples à primeira vista. O povo tem o dever de escolher seus representantes a partir das eleições e esses representantes do povo é que são obrigados a se posicionar diante da aprovação ou revogação de uma determinada legislação. Cada representante foi escolhido por um determinado grupo social de nosso país, ou seja, cada representante está comprometido com alguns interesses específicos. Pensando na população brasileira, há vários interesses e valores diferentes em cada grupo social de nosso país. Resolvemos as contradições de interesses com a votação de nossos representantes. O interesse mais votado ganha. A democracia é uma maneira justa de se resolver as contradições de pensamento entre as pessoas que constituem uma sociedade. O que não é justo é como cada grupo social teve ou não acesso a reflexões e discussões que o possibilitassem a construir uma identidade política ao longo da vida, para que possam escolher representantes que de fato lutem por uma sociedade mais justa. Há grupos sociais com formação política crítica que conseguem perceber quando há políticos que não estão representando o povo e apenas

estão se aproveitando desse poder e há grupos sociais que exercem a obrigatoriedade do voto, mas não fazem a menor idéia do que significa a decisão que estão tomando. Essa disparidade entre a formação (ou não) política de vários grupos sociais ocorre por diversos motivos, mas ousar dizer que o principal deles é a ausência de um espaço na escola que priorize menos os conteúdos escolares e valorize mais reflexões e construções de pensamento sobre democracia, direitos e direitos humanos. E é, também, por conta dessa escola engessada que nós acabamos chegando a um cenário político atual super conservador.

Se em todos os currículos escolares fossem garantidas discussões sobre direitos humanos, as questões relacionadas a gênero, raça, sexualidade sem dúvidas estariam presentes e as crianças e jovens teriam acesso a uma formação menos preconceituosa, mais sensível às diferenças e, portanto, com mais compreensão sobre os direitos de todos os seres humanos. Essa formação escolar que possibilita a construção de uma identidade política com certeza faz diferença na construção de uma sociedade democrática mais justa. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo, a partir das lentes da interculturalidade e de uma perspectiva pós-colonial de currículo, perceber como as categorias gênero, raça, sexualidade estão presentes no cotidiano escolar brasileiro, de uma forma geral.

Metodologia

Este trabalho consiste em uma revisão bibliográfica de teóricos que abordam os temas e categorias citadas na introdução. Com BOBBIO (2004) irei dialogar sobre as categorias de direito e democracia, fazendo uma interlocução com Chauí (2011) e com SANTOS (2013) no que se refere aos direitos humanos, diferença e igualdade. CANDAU (2008) irá trazer a conversa entre educação e direitos humanos e SILVA (2009) e MIRANDA (2013) ajudarão a pensar a perspectiva pós-colonial do currículo, assim como FANON (2008). A minha experiência docente estará presente no decorrer do texto, sempre em diálogo com os autores.

Formação política crítica, sensível às diferenças

No decorrer da escrita deste trabalho uma questão ficou muito presente: ao longo da graduação em Pedagogia, o que mais me marcou no que diz respeito à educação escolar é a necessidade da escola de padronizar os corpos, normatizar as condutas, desconsiderando por completo a diversidade cultural existente no Brasil.

Enquadrar todos num mesmo formato significa deixar de lado inúmeras formas de sentir e viver o mundo, sendo o eurocêntrico considerado como o formato certo, desqualificando por completo os conhecimentos construídos pelo Outro, colonizado. Esse Outro, então, estará sempre à margem da sociedade, subalternizado. Segundo MIRANDA (2013):

Em uma perspectiva de-colonial, somos levados a desaprender e a problematizar o lugar dos segmentos outsiders, do Alien, do outro colonial para reconhecermos caminhos diversificados que nos aproximam de experiências efetivas de descolonização. Assim, a chave de-colonial reforça o desaprender para descolonizar os

referenciais legitimados na transmissão de saberes legitimados como currículo. (MIRANDA, 2013, p. 110)

Dessa forma, enquanto professora do Ensino Fundamental e pesquisadora que acompanha um grupo de estudos que pensa e discute sobre a perspectiva de currículo pós-colonial, considero que praticar esse currículo na escola seja extremamente necessário para que o cenário de injustiças, discriminações e desigualdades seja questionado e transformado.

Essa perspectiva de currículo pensa sobre as relações coloniais de poder, sobre as narrativas do colonizador que “constroem o Outro colonial enquanto objeto de conhecimento e como sujeito subalterno” (SILVA, 2009, p.125). Ao mesmo tempo, analisa as narrativas de resistência dos grupos colonizados, como, por exemplo, as obras de Fanon.

Nesse sentido, através da perspectiva intercultural, que, segundo CANDAU (2008, p.54), “(...) quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entres os diferentes grupos sociais (...)”, procuro na minha prática cotidiana desconstruir junto às crianças as narrativas eurocêntricas colocadas para nós.

Conclusões

A principal consideração que faço é sobre a necessidade mais que urgente de nossas escolas se libertarem dos gessos conteudistas que foram sendo colocados e construídos nas/pelas práticas docentes e que possam dar espaço para discussões e reflexões críticas acerca de nossa realidade, de sua desconstrução e transformação de paradigmas e preconceitos tidos como naturais. É preciso que as escolas reflitam mais sobre as categorias raça, gênero, sexualidade, direitos humanos e democracia, para que a educação escolar não esteja voltada apenas para a transferência de conteúdos, mas sim para a formação política das crianças e jovens.

Referências bibliográficas:

- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004
- CANDAU, Maria Vera. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n.37 jan./abr. 2008
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2011
- FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008
- MIRANDA, Cláudia. Currículos Decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. Revista da ABPN. V.5, n.11. jul.-out. 2013. P.100-118
- SANTOS, Boaventura de Souza; CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRAVESTIS NEGRAS E EDUCAÇÃO: A NEGAÇÃO DOS CORPOS

Patricia Gabrielle Oliveira Rodrigues/CEFET/RJ

Resumo

Tendo como base a interseccionalidade destas discriminações, consideramos a hipótese de que o processo da construção identitária das travestis negras é negado e violentado. Conferimos, ainda, que o sofrimento cotidiano e abjeção à sua autoestima tornam quase nulas, assim como, as possibilidades porvindouras de conquistas materiais e sociais. Utilizando as entrevistas de um grupo de travestis negras, como corpus, e com base na análise dos dados gerados pelas mesmas, buscou-se analisar as possibilidades de permanência destas na instituição escolar. Interessa-nos, nesta pesquisa, investigar, a partir das entrevistas com travestis negras, a ocorrência, ou não, de discriminação no ambiente escolar e como a complexa tríade raça, gênero e sexualidade se relaciona no que diz respeito à discriminação e à exclusão. Analisaremos, nessa perspectiva, as cristalizações de estereótipos sobre o corpo negro, pelo racismo e pela colonização.

Palavras-chave: Travestis Negras; Racismo; Trajetória Escolar

Introdução

A escola, instituição a qual todas as pessoas da nossa sociedade devem frequentar, por ser considerada, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, reproduz tanto a hegemonia heteronormativa, quanto os privilégios da “branquitude” (SOVIK, 2009), tornando conflituosa a permanência de pessoas que não correspondam a esses padrões em seus estabelecimentos. A instituição de ensino se mantém como fonte produtora e reprodutora do sistema racista (MOORE, 2011), responsável pela intensificação da conformação binária de gênero e da heteronormatividade, acirrando, neste sentido, cada vez mais as desigualdades pautadas na diferença. Nesta pesquisa, a partir das entrevistas com travestis negras, buscamos, a ocorrência, ou não, de discriminação no ambiente escolar e como a complexa tríade raça, sexualidade e gênero se relaciona no que se refere à discriminação e à exclusão. Assim, é feita uma análise sobre as cristalizações do corpo negro pelo racismo e pelo processo de colonização da América, mais especificamente, o Brasil. A hipótese, tendo como base a interseccionalidade destas discriminações é de que o processo de construção identitária das travestis negras é violentado, e que junto a isso, o sofrimento diário e abjeção à sua autoestima tornam quase nulas as possibilidades futuras de conquistas sociais e materiais.

Na primeira parte da pesquisa, como amparo ao tema proposto, adotamos um referencial teórico a partir da concepção de racismo e raça. Estes conceitos serão discutidos com base nas relações sócio-raciais construídas entre diferentes indivíduos por meio das características fenotípicas, as quais, para Moore (2007), “O fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou confusão” (MOORE, 2007, p.11). Compreendemos que o racismo em si configurou-se antes do conceito de raça e embora

este tenha elaborado, a partir da ciência, uma explicação para ordenar povos, o racismo já era uma realidade. Trataremos, dessa maneira, como a raça enquanto fator biológico é importante por atuar como mais um mecanismo, dentro do sistema racista, que opera para discriminar grupos racialmente distintos. Outro item trabalhado neste primeiro capítulo está relacionado à miscigenação e ao processo de branqueamento que tem como ideal normativo a raça branca e que busca a eliminação do corpo negro, em seus âmbitos físicos e culturais. Sob a justificativa de que a miscigenação impossibilita a constatação de quem é negro e quem é branco, o discurso de que o Brasil é uma sociedade pacífica no que tange às relações raciais faz com que o mito da democracia racial se fortaleça. Entretanto, ao ser considerado como uma linha de demarcação entre os diferentes grupos raciais, o fenótipo, e não a genética, neste sentido, era e é uma referência em torno da qual se organizam as discriminações. Neste contexto, é importante repensar as relações raciais a partir de uma perspectiva dialógica e não apenas como uma questão negra a ser resolvida.

Metodologia

Utilizamos autores que realizam estudos sobre a branquitude e como esta opera dentro das relações raciais, configurando um hiato histórico que encobre privilégios de um grupo em detrimento da exclusão de outro ao mesmo tempo em que fortalece o discurso de igualdade. No segundo capítulo, realizamos um debate sobre a intersecção raça/gênero/sexualidade a partir dos processos históricos relacionando com os reflexos do sistema racista e da colonização. Para compreender a trajetória escolar das travestis negras, é fundamental identificar como esta se relaciona com o estereótipo construído acerca do corpo negro. Nesta perspectiva, aferir importância da doutrina judaico-cristã para a manutenção do patriarcado foi relevante enquanto justificativa e consolidação das práticas discriminatórias. As questões relacionadas à interseccionalidade, como a concebe Crenshaw (2002), e à construção do pensamento racial brasileiro que, sendo crucial à compreensão das construções cognitivas sobre os corpos negros, constroem um imaginário a respeito do seu comportamento. Os corpos que se encontram fora dos padrões estabelecidos, o das travestis negras neste caso, são, a partir das mediações do olhar historicamente construído, observados de uma perspectiva da inferioridade e de maneira estereotipada e, assim, tratados como “o outro”, o indesejável. Além da conjuntura acima citada, no segundo capítulo, serão discutidas as normatizações do gênero e da sexualidade como ordenamento binário (homem/mulher) e biológico. Nesta conjuntura, utilizaremos o conceito de travesti a partir da concepção das entrevistadas e do referencial teórico escolhido para contribuição da pesquisa. Será registrado a seguir o processo de transformação do corpo com suas diferenças internas e entaves desde o início até a nova versão, “montada”.

No terceiro capítulo foi realizada uma discussão sobre as travestis negras e a sua relação com instituição escolar, à qual, ainda na primeira infância, de acordo com o amparo legal, todas as crianças devem ter acesso. Em suma, confrontamos os dados gerados pelas entrevistas com a representação da travesti no espaço social e

institucionalizado, a escola. O vínculo de travestis negras com a escola é, segundo Silva (2009), de sofrimento diário e de aviltamento à sua autoestima, o que torna quase nulas as possibilidades porvindouras de conquistas materiais e sociais, pois, como se sabe, a escola, ambiente no qual as travestis também são levadas a conviver, reproduz a hegemonia heteronormativa, tornando-se sofrimento constante.

Deparamo-nos com uma sociedade racista que se deu por um severo mapeamento discriminatório e cujas relações foram pautadas hierarquicamente entre colonizador e colonizados. Estes primeiros machos penetradores aristocráticos, além de toda atrocidade de exploração física, cometeram mais do que abusos sexuais aos corpos por eles inferiorizados, o racializaram. Valorizar a mistura de raças, nesta conjuntura, é tornar permanente e inquestionável os assaltos aos corpos, escondendo e permitindo a conservação de injustiças contra estes. A intersecção nos permite identificar que nem todas as pessoas trans, por exemplo, são discriminadas em coeficientes iguais. Os diferentes coeficientes de discriminação são consequências das relações intrincadas pelos processos sociais, que ainda tratam as pessoas como se fosse possível separá-las/debatê-las em categorias independentes. Em nossa perspectiva, as reflexões que não levem em conta as interseccionalidades são reflexões incompletas que acabam por se perderem em meio a um hiato histórico.

Desta maneira, quando este corpo rompe as barreiras impostas pelo ordenamento binário e pela heteronormatividade, ele não somente subverte, mas age dentro de uma estrutura que supostamente não lhe cabe e que o abomina. Não há um espaço para qualquer alteração identitária e de sexualidade negra dentro da subversão branca, pois, para que isso ocorra, é preciso antes que este corpo seja considerado humano.

Conclusões

A travesti negra não somente finda contratos com o que é socialmente esperado, ela estremece todo padrão branco heterossexual, pois, ao romper as barreiras do gênero e da sexualidade, mostra que há, em seu corpo, a humanidade que lhe foi socialmente usurpada pelo racismo. Ao mesmo tempo, a travesti negra o faz dentro de uma estrutura discriminatória que tende a abolir o que não lhe condiz.

Referências

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos feministas 1, p.171-189, 2002.

MOORE, Carlos. A Humanidade contra si mesma para uma nova interpretação epistemológica do racismo e de seu papel estruturante na história do mundo contemporâneo. In: “II Fórum Internacional Afro-colombiano”. Bogotá, 18 de Maio de 2011.

_____. Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. – Belo Horizonte : Mazza. Edições, 2007. MORAES, Antonio C. R. Bases da formação territorial do Brasil. São Paulo. Hucitec. 2000.

_____. Território e História no Brasil. São Paulo, Hucitec. 2002.

SILVA, Joseli Maria (Org.) Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidade. Ponta Grossa PR: Todapalavra, 2009.

SOVIK, Liv. A Branquitude e o Estudo da Mídia Brasileira: algumas anotações a partir de Guerreiro Ramos. In: XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO. p. 363-386, 2002.

_____ Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, Vron. Branquitude: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, (org.), p. 363-386, 2004. SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro, Codecri, 1983. _____ Claros e Escuros – Identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

**VOVÓ LEONTINA: UMA ANÁLISE FÍLMICA DA LUTA DO GRUPO DE
UNIÃO E CONSCIÊNCIA NEGRA DE CACHOEIRAS DE MACACU – RJ
(2012-2015)**

**Pedro Paulo Rosa (UNIRIO / UNR)
e Luana Dias (PUC- RJ)**

RESUMO

O documentário "Vovó Leontina" (2015, 15 min, patrocínio Ministério da Cultura e Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial) não é o retrato específico de uma localidade do Brasil. O olhar do diretor do doc, Paulo Rosa, da Diretora de Produção, Luana Dias e de toda a equipe, compreenderam que a luta política e artística que a família de vovó Leontina realiza é universal. No Grupo de União e Consciência Negra que a família coordena, na pessoa de Celeida Rocha, aprende-se não só a consciência negra como também o valor humano da vida. Este trabalho ocorre no interior rural do Rio de Janeiro. O resultado é valor transformador da arte, da música e da educação. O documentário "Vovó Leontina", a convite do parlamento brasileiro, abriu a audiência pública "Lei Áurea, Trabalho Escravo e Terceirização", ocorrida no dia 14 de maio, no auditório do Senado Federal, o Petrólio Portella. Ao lado de Paulo Rosa, na capital brasileira, esteve uma das fundadoras do Grupo de União e Consciência Negra da cidade de Cachoeiras de Macacu, Dona Penha Rocha, 79 anos, filha de vovó Leontina, 95 anos.

Palavras-chave: Etnia; Educação; Gênero

INTRODUÇÃO

Vovó Leontina e Vovô Zequinha são as matrizes. Deles, nasceram Celeida Rocha. Este documentário visa contar, a partir do amor preservacionista que Celeida guarda da família e da história das duas principais mulheres que conceberam a sua existência – sua avó, Leontina e sua mãe, Dona Penha. É preciso frisar que vamos focar na maneira pela qual nossa protagonista, Celeida, motivada pela história de vida de seus avós (Leontina/Zequinha) e pela vontade de igualdade de oportunidade entre negros e brancos, pensa a sua origem.

Este documentário se faz fundamental, pois intenciona valorizar a cultura negra na região de Cachoeiras de Macacu, que se reflete a um quadro brasileiro. As emoções e conquistas realizadas pela Vovó Leontina servem de ponto de eixo para que mostremos – através do trabalho realizado pela Celeida no GRUCON – a resistência e expressão artística negra que existe forçando suas persistências e conseguindo sobreviver numa cidade pequena considerada eminentemente católica e evangélica. Seja através da fé, da música ou da política, a luta negra vive. Nesse sentido, visamos valorizar a cultura negra, ressaltar os saberes dos mais velhos, suscitando por meio do documentário, um ambiente que reconheça a contribuição do negro na construção da sociedade latino-americana.

METODOLOGIA / DISCUSSÃO

A premissa teórica da qual partiremos é a cunhada por Ecléa Bosi, em “Memórias de Velhos”, que foi a tese de doutoramento da autora, na qual ela identifica uma maneira diferenciada de entrevistar idosos, bem como compreende a manifestação do discurso senil como uma recriação frutífera e verdade, e isto lembraria uma “obra de arte”. Foram bases teóricas para a construção dessa narrativa fílmica tanto Bosi quanto “O Mundo Negro”, de Amílcar de Araújo Pereira; o livro nos dá um panorama de análises desde os anos 70 do movimento negro, se movimentando ainda mais ao passado, no início do século XIX, por exemplo, para mostrar o quanto a hoje chamada, cultura negra, estava presente na cidade e no estado do Rio de Janeiro.

Entendemos que a idéia de totalidade existe no Grucon. Particularmente, o jeito atuante e afetivo com que Celeida realiza as atividades. Dona Penha, sua mãe; Pedro Marcos e Maria Irene, seus filhos; Moama Kênia, sua sobrinha; Fátima Rocha, sua irmã e Vovó Leontina, com os seus 95 anos, fazem parte dessa reunião. No caso de Fátima, por exemplo, sua religião é evangélica (Assembléia de Deus) e isso não a impede de participar das atividades realizadas pelo grupo. Ao contrário, ela dá aula de música afro-brasileira, assim como honra a herança familiar e se reconhece na questão da diáspora. Esse breve exemplo demonstra o quão diversificado é a família Rocha, capaz de coordenar um dos braços do GRUCON. Um lugar incrível, no qual as religiões se unem ao mesmo tempo em que a luta política e o laicismo são coisas vivas. Na família, praticamente, todos são músicos – de qualquer idade, inclusive; e instrumentistas. Vovó Leontina – eternizada em vida pela neta Celeida Rocha, professora alfabetizadora, de aproximadamente 50 anos.

O fio narrativo é atravessado por um círculo poético próprio, uma vez que Celeida – como já foi mencionado – organiza as atividades, trata da memória de Vovó Leontina com muito amor. Para se ter uma breve noção, a dedicada neta construiu uma espécie de altar de barro dedicado à memória de seu avô, Zequinha, único marido de Vovó Leontina. Neste lugar reservado, Celeida preservou utensílios que seus avós utilizaram na vida de casal, como canecas, vestidos, chapéus, cachimbo etc.

CONCLUSÕES

Portanto, o racismo ainda retarda a evolução do pensamento social brasileiro. Em busca de enfraquecer discursos preconceituosos acerca da diversidade étnica do nosso país, descobriu-se um clã poderoso em desestabilizar esse estigma ainda vigente. A família Rocha é uma inédita expressão multifacetada de culturas religiosa, musical e política que ocorre no território de Cachoeiras de Macacu, no estado do Rio de Janeiro. Ao entrar em contato com eles, fica impossível não se envolver com as suas raízes. A musicalidade da família, bem como a expressão artístico-cultural, resplandece em todos os poros - além de retratar o valor histórico da manifestação negra em nosso país.

Por meio deste documentário, entendemos que ampliam-se os canais de comunicação que levam ao esclarecimento e promoção da cultura negra. Retira-se o ainda presente silenciamento desses atores, bem como reforça a importância de uma sociedade

mais justa, igualitária e incorporadora da diversidade da cultura afro-brasileira. Assim como, dialoga com a história local, nacional e mundial.

REFERÊNCIAS

DANTAS, C.; MATTOS, H. ; ABREU, M. (orgs). O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

PEREIRA, A. O mundo negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA BUSCA DE NOVOS OLHARES QUE FAVOREÇAM UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA PARA OS SUJEITOS

Rafaela Araújo Reis

Escola de Educação (EE) – CCH – UNIRIO - GFBPPD

rafaelacarp33@gmail.com

Resumo

O presente texto tem por objetivo trazer reflexões sobre currículos praticados e sobre as práticas pedagógicas no espaço de educação formal em conjunto com as ideias que emergem de minhas vivências acadêmicas. Pretendo explorar as relações de política e cultura que influenciam, ou deveriam influenciar, a construção e significação do currículo na escola. Pretendo expor uma perspectiva que desconstrua os discursos conservadores que ainda são mantidos no âmbito das práticas educativas e valorizar as lutas dos Movimentos Sociais como processo ressignificante para a educação e o currículo entendendo as questões de raça e etnia como fatores indispensáveis nas discussões diárias dentro da escola favorecendo o pertencimento dos sujeitos a cultura e história que, de fato, possuem.

Palavras-chave: Currículo; Multiculturalismo; Movimentos Sociais; Ressignificação.

Introdução

Neste trabalho pretendo analisar e discutir, a partir da perspectiva pós-crítica, os currículos e práticas pedagógicas praticados nas escolas em que atuei e atuo como professora auxiliar no segmento da Educação Infantil.

A partir das discussões no grupo de pesquisa “*Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade*”¹, do qual faço parte, surgiram questionamentos sobre como os educandos irão se posicionar diante dos fatos sociais. De como eles se colocariam perante essa sociedade desigual, voltada para valorização de perspectivas eurocêntricas consideradas superiores e inseridas ocultamente no currículo escolar.

Minha base de observação encontra-se dentro da sala de aula e nas relações entre professores e alunos. Proponho um olhar crítico sobre esta prática, sobre a ressignificação dos currículos, sobre a valorização dos movimentos sociais como correntes emancipatórios para uma educação democrática.

¹ As discussões do grupo “*Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade*” objetivam entender: a transposição/mediação cultural, a diversidade das/nas práticas curriculares e as interseções viáveis entre a escola e a universidade públicas. Mapear aspectos sobre o cotidiano escolar com base nos Estudos Culturais, os Estudos da Educação das Relações Étnico-raciais, da Sociologia das Desigualdades, da Antropologia e dos Estudos do Cotidiano em Educação. Entender e analisar as formas de consolidação de espaços mais interculturais e menos monolíticos na interseção escola-universidade.

Metodologia

O presente trabalho irá se basear em uma revisão bibliográfica de autores que dialogam com as questões discutidas anteriormente na introdução. Neste sentido, para discutir em uma perspectiva pós-crítica de currículo farei uso de Silva (2003) articulando com Arroyo (2013) para entendermos esse currículo como território de disputas raciais, políticas, econômicas e culturais juntamente com Candau (2012) no que se refere as questões multiculturais como essenciais para a educação. Com Gohn (2012) me deterei aos movimentos sociais como um processo que deve ser valorizado para ressignificação da educação.

Currículos praticados, multiculturalismo e movimentos sociais como fatores ressignificantes para a educação

O Currículo vai muito além de só definir conhecimentos, é responsável, como nos esclarece Silva (2003), por produzir identidades, estabelecer diferenças e construir hierarquias, ele – o Currículo – produz os sujeitos aos quais fala. Vejamos a argumentação de Silva:

[...] a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metaforizada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros (p. 12).

A escola e seu Currículo estão imersos na cultura do lugar a que pertencem e na cultura dos sujeitos que fazem parte deste corpo, ou seja, os estudantes, os professores, os funcionários, as famílias e a comunidade - apesar de muitas vezes essas questões serem ignoradas.

Apesar do cenário político e social existente em nossa sociedade, nas escolas privadas em que trabalhei e na que ainda trabalho enfrento práticas curriculares limitadas perante a questão do multiculturalismo como se este fosse apenas uma pauta a mais no Currículo, reduzindo-se a datas comemorativas. Acrescentando:

Na escola esta visão reducionista se evidencia pelo entendimento do multiculturalismo como apenas a inclusão de contribuições de diferentes grupos étnicos no currículo, ou a redução do preconceito ou a celebração de festas relacionadas as diferentes culturas. (CANDAU, 2012, p. 40)

Visando a construção de uma educação que acredita no diálogo, possibilitando a conscientização e formação de sujeitos críticos transformadores das ordens sociais, políticas e econômicas injustas, acredito ser necessário ter um olhar mais atento para as seguintes perspectivas: valorizar e empoderar os sujeitos e grupos considerados subalternos; remar na perspectiva contra hegemônica para romper as relações de poder seculares que ainda regem as relações em nossa sociedade; dialogar com os grupos

sociais e seus movimentos para promover, de fato, a presença multicultural na educação de nosso país, saindo do ponto de vista do “eu x outro” para “eu + outro = NÓS”.

Em Arroyo (2013) temos uma reflexão que aprofunda essa questão com foco no currículo como território de disputa:

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. (p.14)

Nós como educadores e conhecedores de nosso contexto político, histórico e social excludente temos que propiciar em nossas escolas o diálogo sobre as diversidades, a troca/interlocação com nossos educandos e seus valores, as explicações sólidas perante nossa história de segregações e empoderar nossos educandos.

Por ser pauta das discussões e reivindicações por melhorias, a educação, dentro de uma perspectiva de construção social, é a todo momento afetada pelos movimentos sociais. Em muitos momentos, o engajamento político surge com o movimento social e entra na escola através dos sujeitos ou da mídia e suas influências, o que renova o espaço escolar ressignificando-o dentro de perspectivas mais democráticas de educação, é um processo de “contaminação” e reconhecimento de sujeito para sujeito.

O olhar crítico perante as práticas e currículos praticados nas escolas em que atuei reafirmam que é preciso uma ressignificação desses espaços para a promoção de uma educação democrática que valorize as perspectivas multiculturais e as lutas por mais direitos e justiça presentes nos movimentos sociais. É preciso dar voz na história da educação a esses coletivos subalternizados pela cultura da exclusão.

Conclusão

A principal proposta de discussão deste trabalho é sobre o processo de formação do currículo perante uma perspectiva pós-crítica na direção da valorização do multiculturalismo como fator histórico indissociável do processo educacional. Trata-se, neste sentido, de incentivar um olhar reflexivo do educador e também dos educandos perante o currículo, as práticas e as relações dentro e fora do espaço escolar que constituem o processo do aprender a aprender, trata-se então, de promover uma educação voltada para o diálogo e respeito para com todos os valores e diversidades advindas da sociedade e dos sujeitos que a pertencem, ampliando o processo educativo para além de fronteiras curriculares preestabelecidas.

Bibliografia

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Didática crítica intercultural aproximações**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais da contemporaneidade. **Revista brasileira de educação**, v. 16, n. 47, p-333-361, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

FEMINISMO DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE ROMPIMENTO COM AS RELAÇÕES OPRESSORAS

Rejane Costa da Silva¹
Grupo de Pesquisa GFPPD (UNIRIO)
rejanecosta2209@yahoo.com.br

Resumo:

Este trabalho pretende apontar estratégias que possibilitem a desconstrução do olhar sobre o feminino, partindo das contribuições das teorias pós-coloniais estudadas no âmbito do grupo de pesquisa *Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade (s): agendas emergentes na escola e na universidade* – GFPPD, e na pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Buscando no processo de pensar a relação da educação entre grupos historicamente inferiorizados, tomamos como pistas as representações relacionadas aos Movimentos de Mulheres Prostitutas. Apontamos como relevante o estudo desses coletivos para entender a posição que se determina na lógica colonial/patriarcal a certos grupos.

Palavras-chave: Teoria Pós-colonial; feminismo; educação; movimentos de mulheres prostitutas.

INTRODUÇÃO:

Em nossas relações pessoais e sociais naturalizamos relações que categorizam alguns como superiores e outros como inferiores. Interessa-nos entender quais as características que determinam lugares fixos a determinados grupos historicamente considerados em “desvantagem colonial” (MIRANDA, 2013, p.).

Aqui enfocamos as posições ocupadas por determinados grupos de mulheres que historicamente têm sido colocadas em posição de subalternidade, inferioridade e opressão como é o caso das mulheres em situação de prostituição.

Consideramos relevante o estudo quanto às representações em torno dos Movimentos de Prostitutas e suas demandas que estão centradas na necessidade de legitimação da profissão, combate a violência e desconstrução de estereótipos.

Em linhas mais gerais parto de uma questão inicial sobre a possibilidade de elaboração de um projeto de país com o foco no problema da exclusão que afeta vários

¹ Rejane Costa da Silva é mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO. Graduada em Pedagogia pela UNIRIO. É membro do Projeto Formação de professores, Pedagogias Decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade. E-mail: rejanecosta2209@yahoo.com.br

contingentes de mulheres jovens no nosso país, aqui enfatizando o grupo de mulheres em situação de prostituição.

METODOLOGIA

Nesta discussão inicial pretende-se entender através da perspectiva das teorias pós-coloniais, considerando a literatura sobre as pedagogias para a descolonização dos sujeitos subalternizados, de que forma podemos elaborar um novo fazer pedagógico que possibilite entender as ações que determinam a formação dos sujeitos historicamente subalternizados.

Assim, passa a ser uma inspiração as abordagens que reconhecem outras dinâmicas relacionadas com um movimento de desaprender e de reaprender conforme o pressuposto sugerido por Catherine Walsh (2013) e Claudia Miranda (2013).

DISCUSSÃO

Consideramos que, a aproximação com esse contingente de mulheres que organizado luta pelos seus direitos, e que tem buscado formas alternativas, não só de sobrevivência, mas de emancipação, poderá nos dar pistas para uma pedagogia emancipatória, uma educação *outra* através da investigação dos processos educativos realizados nesse coletivo.

Observamos que esta é uma agenda emergente. Sobre isso, reconhecemos um movimento já consolidado que tem como foco imprimir contranarrativas. Vemos como inspirador o que discute Catherine Walsh (2013) na sua interlocução com o discurso de Paulo Freire. Sua argumentação revela o papel dos movimentos sociais para uma educação verdadeiramente transformadora da realidade social; onde o fazer pedagógico não seja meramente instrumental e nem restrito a escola formal, e sim como fazer político que prepara para a luta; luta contra toda opressão (WALSH, 2013, p. 08).

As relações patriarcais/coloniais retroalimentam posições de subordinação e dependência, hierárquicas. Em sociedades, como o Brasil que herdaram do colonizador a supremacia ideológica colonial/patriarcal nas relações com a mulher, recriando padrões tradicionais que determinam o que é próprio ao masculino e ao feminino. Desta forma, invisibilizando as estratégias criadas por mulheres para a satisfação de seus desejos e como estratégia de sobrevivência no mundo definido por representações de um feminino idealizado, inferiorizado e dependente, determinado como segundo sexo. Nessas relações a imagem do feminino dependente tem sido historicamente reproduzida.

O personagem feminino que continuamente é reproduzido pelas relações exercidas na sociedade e pela família patriarcal é por nós vista como uma fantasia que reforça a idéia de um lugar inferior destinados às mulheres. Essa postura é reproduzida e reforçada nos livros e nas práticas escolares que ainda contribuem para a hierarquização das culturas como aponta a tese de Gabriel Jardim (2014, p.165), num estudo onde aponta uma performance corporal escravizada e que naturaliza as tarefas que determinam lugares fixos a homens e mulheres; neste caso, foi observado que no trabalho doméstico e nas

relações com água, se escraviza a mulher. Para Jardim (2014) essa naturalização também foi produzida pela “cultura dominante”.

Por outra parte, vimos como também o fenômeno da naturalização do lugar de subalternidade feminina perpassa amplas esferas na vida em sociedade. Assim, as pesquisas de Fabiana Sousa (2013) e de Adriana Piscitelli (2008) evidenciam que a prostituição também é interpretada como alternativa de sobrevivência, em uma sociedade majoritariamente atravessada por relações patriarcais e imperialistas. As autoras apresentam mulheres que para sobreviver nesta sociedade, utilizam a prostituição como forma de alcançar a satisfação de seus desejos e como estratégia para a realização de objetivos pré-determinados.

Esses estudos apontam ainda que nesses grupos organizados é comum o exercício de práticas educativas que visam à emancipação da mulher, que nesse estudo inicial se observa forte evidência de que intencionalmente e engenhosamente vivem na militância (SOUSA, 2013, p. 04).

Mulheres escolarizadas ou não têm através dos processos educativos não-formais¹, realizados nesses grupos, alternativa para uma formação que as mobiliza para a luta, dando-nos pistas que nos fazem pensar em *outra* educação.

Observamos que nessas relações se forjam identidades femininas pautadas na categorização que hierarquiza, que inventa através das relações colonizadoras um lugar à mulher colonizada, ela é representada nessa dinâmica como “categoria vazia”, ela não existe “nenhuma fêmea colonizada é mulher” (LUGONES, 2015, p. 939,).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante observar que, nesses Movimentos de Prostitutas temos um *outro* feminino emergindo que poderá aponta para a construir um “pensamento de fronteira feminista” (LUGONES, 2014, p. 947). Pensar num *outro* cenário epistemológico já que no enfrentamento às forças sociais que as oprimem, elas agora reagem!

Interessa-nos ainda investigar se essa manifestação reativa investe para a saída da posição subalterna imprimida historicamente. Se negar-lhe direitos tem sido uma estratégia para subordiná-la/dominá-la.

REFERÊNCIAS:

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Rio de Janeiro: Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

JARDIM, Gabriel Sena. **A Fonte que Nunca Seca: uma análise sobre o trabalho cotidiano de mulheres em contato com a água**. 2014. 192 f. Tese (Doutorado em

¹ Entendemos como educação não-fomal “aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2006, pág. 28). Nos movimentos e organizações de prostitutas observamos várias ações educativas que são desenvolvidas a partir da necessidade do grupo: Manifestações, reuniões, oficinas, congressos, eventos culturais, etc.

Psicossociologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, 2015

MIRANDA, Cláudia. Currículos Decoloniais e outras Cartografias para a Educação das Relações Étnico-raciais: Desafios Políticos – pedagógicos frente a Lei nº 10639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. p. 100-118, 2013.http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

PISCITELLI, Adriana G. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e Cultura, Goiânia, v.11, n.2, pp. 263-274, 2008.

SOUZA, Fabiana. **Participação popular e engajamento de prostitutas na luta por direitos**. Goiânia. 36ª Reunião Nacional da ANPED. 2013.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos, In: Walsh, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013.

MÚSICA, CULTURA NEGRA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLETINDO SOBRE AS LEIS 11.769/2008 E 10.639/2003

Renan Santiago
holy_renan@yahoo.com.br
PPGE-UFRJ

Resumo

Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância de repensarmos os currículos e a essência das Licenciaturas em Música, a fim de que estas formem professores competentes para trabalhar também com a musicalidade negra. Com a Lei 11.769/2008, o ensino de Música se torna obrigatório em toda a educação básica e este, segundo a Lei 10.639/2003, deve ministrar conteúdos da cultura afro-brasileira, mas as Licenciaturas em Música, em geral, desprezam tal cultura, o que poderá favorecer a ausência de tal musicalidade também na sala de aula. Portanto, se faz necessário um repensar das Licenciaturas em Música, numa perspectiva decolonial, que buscará desconstruir as hierarquias culturais geradas pela colonização, promovendo uma igualdade nos saberes e a desmarginalização da identidade cultural negra.

Palavras-chave: Ensino de Música; Lei 10.639/2003; Formação de professores; Multiculturalismo decolonial.

INTRODUÇÃO

Em 18 de agosto de 2008, é promulgada a Lei 11.769, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN/96), tornando obrigatório que a Música seja conteúdo curricular da educação básica, tanto pública como particular (BRASIL, 2008). Temos, portanto, um grande processo de educação musical na educação básica, que trouxe consigo uma inúmera gama de questões sobre como deve ser realizado tal ensino de Música; e devem estar incluídos neste debate, questões relativas ao ensino da cultura afro-brasileira na disciplina de Música.

Esta discursão se torna relevante, pois, anteriormente à promulgação da Lei 11.769/2008, foi instituída a Lei 10.639/2003, que modificou a LDBN/1996, tornando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana obrigatório para a educação básica (BRASIL, 2003). Essa duas leis mantêm uma relação intrínseca, pois o segundo parágrafo do primeiro artigo da Lei 10.639/2003 disserta que (grifo meu) “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (op.cit). Ora, como a Educação Musical é uma subárea da Educação Artística, temos que o ensino de Música deve também contemplar os conhecimentos e a cultura musical de matriz africana, porém a problemática se dá pelo fato de que os cursos de Licenciatura em Música conservam em sua essência um ensino eurocêntrico e, portanto, assumem o risco de não formarem professores capacitados para essa realidade

por simplesmente não abrangerem a musicalidade africana e afro-brasileira em seus currículos.

Portanto, esse trabalho, dentro dos seus limites, tem como objetivo explicitar a urgência de repensarmos os currículos e a essência das licenciaturas em Música, a fim de que práticas puramente eurocêntricas sejam substituídas por um ensino multicultural, que valorize também a musicalidade e o ensino musical tipicamente afro-brasileiro, o que corroborará para que as leis 11.769 e 10.639 atuem em conjunto em prol de uma educação musical pós-colonial e inclusiva, em sentido lato.

METODOLOGIA

As metodologias utilizadas neste trabalho serão análise documental e revisão bibliográfica. Análise documental é uma metodologia que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (Caulley apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), já a revisão bibliográfica é o levantamento da bibliografia referente ao assunto que se deseja estudar (BONI & QUARESMA, 2005).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MÚSICA NEGRA: ALGUNS EMBATES

Um dos maiores desafios para o cumprimento da Lei 10.639/2003 na Educação musical, a meu ver, é a formação de professores, pois evidentemente, o professor de Música que tiver em sua formação conteúdos voltados para a diversidade cultural, incluindo nisso culturas e conhecimentos afro-brasileiros, terá melhores condições de trabalhar temáticas relativas à História e Cultura afro-brasileira. Mas, em geral, o que é observado nas instituições de ensino superior que formam professores de Música é um ensino conservatorial, que é um termo usado para definir o ensino tradicional de Música. Este é caracterizado por valorizar a Música erudita e subvalorizar a Música popular e midiática, por ter como objetivo principal o ensino da leitura da partitura – linguagem elitizada da Música -, e a aspiração de formar grandes e virtuosos intérpretes (SANTOS, 2012), mas por ter um caráter eurocêntrico, este tipo de ensino de Música inferioriza a cultura africana, impondo como válida somente o que o colonizador instituiu como “erudito”.

Pereira (2014), embasado em vários outros autores, assinala que os cursos superiores de Música, incluindo as Licenciaturas, carregam na sua essência um *habitus* conservatorial, ou seja, tendem a ter o ensino conservatorial como uma a estrutura estruturante de suas práticas, estando nisso também incluso seus projetos pedagógicos e currículos. Dessa forma, as licenciaturas em Música conservam um caráter colonizador, que desvaloriza as práticas musicais de vários grupos populares, incluindo nisso os afro-brasileiros.

É muito interessante notar que certos estilos musicais de raiz negra, como o choro, o jazz e o blues, são bem aceitos e incorporados nos currículos das faculdades de Música, mas isso só se dá porque tais práticas musicais foram “eruditizadas”, ou seja, eram tidos como musicalidades inferiores, mas com o passar do tempo, foram incorporadas pelos padrões culturais elitizados, e com isso ganharam espaço na academia; mas, em

compensação, perderam o status de musicalidades que representam os negros. Essa forma de “branquitude cultural” não é observada em outras musicalidades de matriz negra, como o funk, o rap, o pagode, o hip-hop etc, o que marginaliza tais estilos, afastando-os dos currículos das faculdades de Música e, possivelmente, das salas de aula.

Um grande problema por detrás disso, é que tais musicalidades marginalizadas são aquelas preferidas por muitos jovens, educandos do ensino público, principalmente aqueles pertencentes das camadas populares. Ora, quando certo grupo social ou grupos sociais impõem a sua cultura à outros grupos, desprovendo-os das suas próprias identidades culturais, se estabelece uma convivência violenta no que tange aos aspectos simbólicos, sendo esse fenômeno conhecido como violência simbólica, que é “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas” (BOURDIEU & PASSERON, 2011, p.19). Não digo que a musicalidade europeia não deva ser ensinada nas aulas de Música, mas afirmo que se tal cultura for desprezada nas salas de aula, muitos educandos não se sentirão representados nessas aulas, o que poderá ocasionar em problemas na aprendizagem.

CONCLUSÕES

Em suma, defendo que se faz necessário repensar as Licenciaturas em Música sob uma ótica decolonial, ou seja, em um movimento “regressão”, que nos faça voltar para trás no movimento colonizador e decolonizar nossas atitudes, culturas e modos de viver a vida, o que acarretará em uma valorização e legitimação dos conhecimentos não-europeus ou não-brancos (WALSH, 2012).

A metodologia conservatorial das licenciaturas em Música do Brasil deve ceder espaço para que a musicalidade e para que as próprias formas de ensino de Música tipicamente negras também perpassem o cotidiano da formação de professores de Música, o que proporcionará em profissionais dotados de conteúdos e técnicas que possibilitarão que estes valorizem a musicalidade negra nas suas aulas de Música.

Dessa forma, as leis aqui tratadas agirão em conjunto e propiciarão que uma camada significativa de estudantes se veja representada nas aulas de Música.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, jul. 2004b.

BRASIL. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marl E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo*. Revista da ABEM. Londrina, v.22, n. 32, p. 90-103, jan/jun. 2014.

SANTOS, Regina Marcia Simão dos; DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. *Pensar música, cultura e educação hoje*. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). *Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012

PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM UM CONTEXTO DE FEMINIZAÇÃO E DE DESIGUALDADES DE GÊNERO NO MAGISTÉRIO

Renato Pereira de Siqueira
Escola de Educação-UNIRIO
renatodipersio@yahoo.com.br

RESUMO

O relato aqui apresentado é sobre o início da minha trajetória na educação infantil com as questões de ser homem trabalhando em um ambiente dominado pela presença feminina e os desafios de ganhar legitimidade considerando também as representações construídas por essas profissionais nessa nova configuração docente. As práticas narrativas frente a presença de homens na educação infantil em uma escola que se auto define como flexível e progressista em termos da inserção de outras performances, foi o que inspirou nossa proposta analítica para pensar os rumos de projetos tais como esse de agregar outros sujeitos diferentes das mulheres tradicionalmente designadas para essa prática social de educar as crianças pequenas.

Palavras chave: Docência; Relações de gênero; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa iniciada em Janeiro de 2014 pretende tratar de aspectos sobre a História da Educação, História da Educação no Brasil e a feminização do magistério. Como pano de fundo, emergem os relatos das minhas primeiras experiências na Educação Infantil em uma escola da Zona Sul do Município do Rio de Janeiro, onde observei que o número de professoras atuantes na Educação Infantil era absoluto e o número de homens era “zero”, inexistente. Para a pesquisa de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, desenvolvo, atualmente, os primeiros levantamentos sobre esse fenômeno e nessa oportunidade, chama a atenção as disjunções refletidas na experiência restrita com professoras e estagiárias que vivem o impacto de ter professores do sexo masculino na educação infantil.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa privilegia minhas experiências pessoais e entrevistas em uma comunidade escolar de instituição localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Através de observação participante e de um diário de bordo, pretendo analisar não só a minha trajetória, mas os impactos dessa presença outra e as lacunas apresentadas quando levantamos trabalhos sobre essa problemática. A presença masculina tem se dado gradativamente naquele contexto de educação infantil e é fundamental ampliarmos as pesquisas sobre tais experiências levando em conta as narrativas de sujeitos insurgentes, como ocorre nesse estudo. Visa-se com isso, acompanhar o processo de crescimento

nessa mudança cultural e de propostas de outras inserções que contemplem a participação que desestabiliza positivamente o espaço antes ocupado apenas com a atuação feminina.

DISCUSSÃO

Para entender essas heranças e as marcas das hierarquias inventadas, é *mister* entender os modos de se forjar os papéis sociais que reforçam as opções de subalternização de gênero onde as mulheres foram (e ainda são) as mais prejudicadas. Nesse processo, o homem se distanciou das salas de aulas infantis. Também as suas escolhas são influenciadas por essas mazelas da sociedade e pela força da cultura do patriarcado. Vimos, no nosso dia a dia, como as representações sobre os homens e as estratégias de desqualificação do trabalho desses atores na educação infantil, se converteram em táticas de afirmação do espaço feminino nesse segmento da educação escolar. Com bases nos estudos de Arce (2001, p.167) podemos verificar como o processo da feminização aconteceu e acontece ainda:

Ao longo da história, tem-se reforçado a imagem do profissional dessa área como sendo a da mulher “naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com o bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico e a deficiência articulam-se à difusão da figura mitificada, que não consegue desvincular-se das significações que interligam a mãe e a criança.

Já em Monteiro e Altmann (2014, p.730) a trajetória dos homens que optaram pela docência na educação infantil aponta as dificuldades para a entrada na educação infantil. Isso porque o estranhamento refere-se não só à presença do homem na função de professor, à sua escolha profissional, mas também aos procedimentos adotados em momentos de cuidados corporais e à orientação sexual das crianças. Diante desses estudos podemos verificar a subalternização da mulher e a tentativa de segregação dos homens na educação infantil.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Espera-se que este trabalho possa servir como suporte para um melhor entendimento das questões que permeiam a pequena presença do homem na educação infantil e que possa suscitar novas discussões que propiciem uma maior consciência a respeito desse processo no campo educacional quanto à profissão docente. Verifiquei também que não existe uma literatura específica que aborde as áreas desse estudo.

REFERÊNCIAS:

- ARCE, A. A imagem da mulher nas ideias educacionais de Pestalozzi: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical. Caxambu: ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), 2001.
- CORRÊA, Z. D. A. Representações sociais de professores e professoras sobre a atuação masculina no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental: a ausência/presença em sala de aula. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências

Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

MONTEIRO, M. K; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. 720 cadernos de pesquisa v.44 n.153 p.720-741 jul./set. 2014.

CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A PROMULGAÇÃO DA LEI 10.639/03

Roberta Rodrigues Rocha Pitta – PUC-Rio
rpitta@yahoo.com.br

Resumo:

O presente trabalho, fruto da etapa inicial de estudo do Mestrado em Educação, visa discutir a construção do currículo escolar hegemônico. Diversas foram e ainda são as lutas de movimentos e membros da sociedade civil que buscam mudanças no currículo. Dentre eles, este trabalho visa ressaltar, através de uma revisão bibliográfica, as atuações do movimento negro brasileiro que sempre reivindicou uma educação que contemplasse a diversidade étnico-racial já na primeira metade do século XX. Tais demandas só foram atendidas com a promulgação da lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira na rede de ensino brasileira. A partir dessa análise, proponho ressaltar a importância de uma construção epistemológica antirracista nas escolas através do conceito de interculturalidade e o protagonismo do movimento negro que se destaca como vanguarda por uma sociedade mais plural.

Palavras-chave: lei 10.639/03; educação; currículo; movimento negro

Introdução

A promulgação da Lei Federal 10.639 no ano de 2003 expressou, no campo educacional, uma importante conquista do movimento negro contra o preconceito e a discriminação que desde a primeira metade do século XX, reivindicava a necessidade de uma educação que promovesse o respeito às diferenças na sociedade brasileira. A garantia da inclusão do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira abre espaço no currículo escolar e acadêmico (devido aos limites desse texto, o segundo ponto não será analisado), lugar de expressão das relações de poder que, conforme pontua Apple (2001), expressa a tradição seletiva que busca legitimar o conhecimento de alguém ou de um grupo, e “é produto de tensões, conflitos e concessões culturais, política e econômicas, que organizam ou desorganizam um povo” (p. 59). Dessa forma, a criação referida lei tem sua importância por garantir o reconhecimento das desigualdades sociais geradas pelo racismo, e a partir disso, se inserir na luta em busca de direitos e a valorização da diversidade cultural no espaço escolar.

Durante quase quatro séculos a economia brasileira foi baseada na exploração do trabalho negro e a abolição da escravidão nunca se configurou como uma forma de inserção dos negros na sociedade. Tal panorama resultou em uma dívida histórica, atitudes e posturas baseadas no preconceito racial que ainda existe em nosso país e que continua segregando espaços, conhecimentos e direitos a mulheres e homens negros. Esse quadro não é diferente nas escolas. A construção do currículo escolar foi organizada a partir da limitação da participação de alguns atores sociais em posição superior, legitimando uma abordagem monocultural e eurocêntrica, que ocasionou que os feitos e a

história dos negros fossem secundarizados no que diz respeito às contribuições destes para a formação da identidade nacional, evitando-se expor os conflitos que levaram a avanços nas lutas por igualdades de direitos.

Dessa forma, é preciso apontar alguns fatores que nos remetem à construção histórica da organização de nosso currículo, para em seguida, observar qual o papel do movimento negro ao problematizar essa estrutura como reflexo do racismo presente na sociedade, e o reconhecimento do Estado ao formular e aprovar a lei 10.639/03.

Metodologia

O presente trabalho busca discutir por meio de revisão bibliográfica, conforme as leituras até agora realizadas para a pesquisa de Mestrado, levantar questões que influenciaram a formulação do currículo escolar eurocentrado e suas interpretações. A partir disso, serão analisados alguns dos caminhos percorridos pelo movimento social negro até a promulgação da Lei 10.639/03 que visa promover uma educação que possibilita construir uma epistemologia antirracista. Nesse sentido, Walsh (2005) afirma tratar-se de um pensamento intercultural, pois assume uma postura crítica frente ao que é ditado pelo legado eurocentrado.

Caminhos para a promulgação da lei 10.639/03

Ao realizar as pesquisas sobre a temática discutida nesse texto, foi possível identificar a trajetória do movimento negro que problematizou o ideário de nação mestiça, consequência da “convivência pacífica” entre as diferenças raciais existentes no país, o que o sociólogo Fernandes (1965) nomeou de “mito da democracia racial”.

A legislação visa garantir a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro, desconstruir práticas que inferiorizam o negro em diferentes setores da sociedade, causar impactos positivos que proporcionem a visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial, colaborar para o entendimento, ou mais, para um rompimento com a maneira de pensar, agir, saber exclusivamente europeia, ou seja, eurocêntrica. Uma ruptura epistemológica pode vir a acontecer se o currículo e as práticas escolares forem baseadas num pensamento "outro" (Walsh, 2010).

Conclusões

As diferenças raciais no Brasil foram construídas de forma hierárquica. O negro foi associado a representações inferiorizadas. Isso prova que há forças de setores da sociedade que segregam o conhecimento e o acesso a diversas culturas continuam atuantes, mas encontram resistências. Embora o currículo seja um espaço de disputas políticas e sociais, pode ser um espaço também de conquistas, a lei 10.639/03 é uma dessas evidências.

O apanhado histórico desenvolvido aqui, a partir da compreensão da formulação e desconstrução do currículo, simboliza a emergência de se pensar os avanços políticos do movimento negro brasileiro e suas reivindicações alcançadas através das medidas legais.

Ao ressignificar e promover a conscientização da raça, novos conhecimentos são construídos, pois conforme pontua Gomes (2012) ”o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e

não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais” (p. 731).

Referências

APLLE, Michael W. repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set. 2012.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: *Construyendo Interculturalidad Crítica*. (org. Jorge Viaña, Luis Tapia e Catherine Walsh). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolívia, 2010.

SPECTACULU: EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE JOVENS.

Autor: Rogério José de Souza.

GECEC-PUC

rjoses@bol.com.br

Resumo:

Objetivo desse trabalho é descrever a experiência com os estudantes da Spectaculu – Escola Fábrica espetáculos, a partir do Projeto “Spectaculu em 5 Minutos”. Buscamos refletir sobre como a ópera, apesar de ser um gênero artístico distante temporalmente e espacialmente, pode despertar imaginação e criatividade, contribuindo para o desenvolvimento de potencialidades técnico, artístico e profissional. O trabalho abrange o resultado obtido com as atividades elaboradas na Spectaculu em 2014.

Palavras-chave,

Juventude, Educação e experiência formativa.

Introdução

A partir das experiências de arte e educação desenvolvidas na Spectaculu, instituição que atende anualmente 145 alunos, de 17 a 21 anos, e que oferece formação técnica de jovens na área de espetáculos, este trabalho buscou compreender as relações entre a arte, formação profissional e juventude. Há alguns anos, a equipe da instituição forma jovens na área de contrarregragem, cabelo, maquiagem, cenário, adereços, montagem de cenário e costura e figurino integrando as ações educativas a uma atividade final, no qual o estudante é responsável pela produção, de acordo com sua área de formação, de um vídeo. A partir da parceria com Royal Opera House, que atua junto a escolas de Londres, a ópera passou a ser o tema gerador da Spectaculu e as atividades finais centraram-se no referido gênero artístico. A partir desta cooperação foi criado o Projeto “Spectaculu em 5 minutos” que consistiu na produção de um vídeo de até cinco minutos que pensasse uma releitura da obra Madame Butterfly, contemplando o tema “O Mundo é Mulher”. Esta experiência gerou reflexões internas sobre o uso da ópera como recurso pedagógico na formação de jovens.

Na Spectaculu, além da formação técnica, há disciplinas de formação cidadã, estética, expressão corporal e textual.

Metodologia

A partir do “Projeto Spectaculu em 5 minutos”, os jovens participantes vivenciaram uma experiência integrada, no qual todos os envolvidos participaram em

todas as etapas de produção do espetáculo. Os alunos foram divididos em equipes de 15 pessoas que continham representantes de cada área de formação. Os grupos seriam responsáveis pela criação de um vídeo. No âmbito desta iniciativa, priorizamos o que chama atenção Davini (2001) para ela as formações devem priorizar os processos comunicativos, os trabalhos coletivos, a revalorização dos espaços comuns de aprendizagem e a construção do conhecimento compartilhado.

As disciplinas transversais (Filosofia, Palavra, Voz, Interpretação Corpo –VIC- e Olhar) integraram-se as técnicas para produção do trabalho. As primeiras em dialogo permanente com as ultimas, incumbiram os alunos a buscarem livretos, vídeos, musicas imagens da referida obra para que eles compreendessem a linguagem, tipo de expressão e estética. A ideia era que se estivessem envolvidos com a história, e extraíssem elementos com os quais pudessem dialogar a partir de suas próprias referências, iriam aderir ao projeto de forma mais orgânica. Nesse sentido, a proposição de uma releitura da obra de Puccini faria mais sentido do que a mera reprodução da trama.

As aulas de VIC trabalharam corpo, musica e interpretação. As disciplinas de Palavra e Filosofia desenvolveram uma série de atividades de linguagem, desenho, escrita e pintura, contextualizando a obra e provocando-os intervirem na ópera e recriarem outro texto. Enquanto isso, as técnicas atuaram no processo criativo de contrarregragem, cabelo, maquiagem, cenário, adereços, montagem de cenário e costura e figurino para compor um vídeo de até 5 minutos. Paralelamente, todo o processo criativo foi registrado em um bloco A4 que denominamos “caderno de inspiração”.

Discussão

Ao situarmos o projeto em uma experiência formativa, destacamos os princípios enfatizados por Morin sobre a educação para o futuro. Para Edgar Morin, a educação dos jovens deve ter como prioridade a condição humana e enfatizar o “conhecimento pertinente”, o aprender a ser, a comunicação e compreensão do outro. É fundamental destacar a necessidade de articulação do acervo cognitivo com o mundo do trabalho em paralelo ao investimento individual em treinamento e capacitação. Os novos perfis profissionais privilegiam a criatividade, a interatividade, a flexibilidade e o aprendizado contínuo (CHALUH, 2010).

Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, houve na Spectaculu um ensaio de transversalidade em que os professores buscaram minimizar o simulacro de compartimentalização, demonstrando que os conteúdos ensinados se relacionam com tudo o mais que o aluno aprende na escola. As disciplinas técnicas auxiliaram na compreensão dos conhecimentos necessários para exercer a formação oferecida pela escola, enquanto as disciplinas transversais compõem um conteúdo que traz discussões afins com a demanda dos jovens.

Conclusões

A experiência formativa apontou alguns elementos que contribuíram para a construção do conhecimento compartilhado, que integrados a formação profissional e cidadã, estimularam a criatividade e a participação juvenil. Foi possível visualizar a relação entre a ampliação do repertório cultural, trabalhado nas disciplinas transversais e técnicas, e o desenvolvimento dos curtas no projeto que criaram condições para a expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade.

O jovem que transita por diferentes campos e possui experiências formativas diversificadas conseguem desenvolver mais facilmente sua autonomia, se adaptar e inovar em espaços culturais distintos. O projeto indicou que o processo de construção da autonomia, não ocorre apenas individualmente, mas em diálogo com o coletivo, integrando diferentes sujeitos e áreas do saber. Sendo assim, a vivência de experimentação que articulou a formação profissional, criticidade e a criação artística cultural colocou o jovem no centro da produção. Isso motivou constantes planejamentos, troca ideias, tensões e ensaio da vida profissional que evidenciaram uma apropriação das etapas de produção e uma expansão do universo criativo do jovem.

As propostas de releituras, as diferentes estéticas impressas nos vídeos sugerem a importância da relação entre protagonismo juvenil e expressão artísticas e estéticas. A atuação dos jovens na construção do curta metragem e a expressão dos mesmos por meio da linguagem audiovisual indica processos de fortalecimento da autonomia, do aprendizado e da socialização que será fruto de reflexão mais atenciosa nos próximos trabalhos.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda; LEITE, Regina. (orgs) O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CHALUH, Laura Noemi. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. *Pro-Posições* [online]. 2010, vol.21, n.2 [cited 2015-04-11], pp. 207-223 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000200013&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-7307. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072010000200013>
- DAVINI, Maria Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2000.
- MURAD, M. C. R. . Ópera na Escola - uma experiência de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Editora Senac, 2010.
- SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, [S.I.], v. 31, n. 3, Fev. 2003. ISSN 1518-8353. Disponível em <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/152>> Acesso em: 11 Fev. 2015.

SOUZA, Rogério José de. ; MIRANDA, Claudia. Continuísmos e rupturas na seleção de saberes escolares de História (s): entre um Brasil Colonial e um Brasil Decolonial. In: Claudia Miranda; Mônica R. F. Lins; Ricardo C.R.da Costa. (Org.). Relações Etnicorraciais na Escola : desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n.10639. 1ed.Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2012, v. 1, p. 29-48.

“VAMOS FALAR DE RACISMO”? (RE)INVENTANDO A PRÁTICA EDUCATIVA COM ALUNOS/AS DAS SÉRIES INICIAIS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS

Sandra Regina de Souza Marcelino – PUC-Rio¹
GEABE/FAETEC
E-mail: srsandraregina3@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho propõe uma reflexão a partir de práticas realizadas em sala de aula, sobre a temática racial em uma classe do 4º ano do município de Queimados. A atividade geradora, como prática de implementação da Lei 10.639/03, partiu de uma oficina pedagógica. A falta de referências negras positivas no cotidiano aponta para o sentimento de baixa autoestima. Pretendemos, assim, utilizar dos relatos advindos dos/as alunos/as para refletir como o imaginário social reforça a negação do reconhecimento da identidade racial e o fortalecimento de estereótipos.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Racismo; Estereótipos; Educação.

Introdução

Passado mais de 10 anos da sanção da Lei 10639/03 alterando os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), muito se tem discutido sobre as iniciativas e o grau de enraizamento da implementação da Lei nos currículos, no projeto político pedagógico das escolas e nas práticas educativas dos(as) docentes.

A educação brasileira tem se defrontado com o desafio de se transformar: deixar de negar física ou simbolicamente esse “outro/a”; para propor dinâmicas que impactem o fazer educativo. Como bem nos lembra Miranda (2003 p.103), “os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento”.

Ao longo de toda a história da educação na sociedade brasileira, a “cegueira” frente ao racismo naturalizou inúmeras situações de preconceito e discriminação dentro da escola com a criança negra.

O preconceito perverso com bases racistas a qual a criança negra está sujeita, tende a levá-la a negação e ao não reconhecimento da sua identidade. Entender que, aproximar-se de características que traduzem a um branqueamento² servem como

¹ Sandra Marcelino é doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Integrante do Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação (GEABE/FAETEC). Integrante do Grupo de Estudos sobre Educação, Cotidiano e Culturas (GECEC). Mestre em Serviço Social pela PUC-Rio.

² A ideologia do branqueamento é um acontecimento que exigiu do negro uma negação de suas raízes

mecanismos de enfrentamento, ainda que de forma contrária, para “livrar-se” das associações que remetem ao ser negro/a. Esta atitude mostra contundentemente, o que a sociedade e a própria escola revela para ela como o ideal: branco, cabelos lisos, olhos claros –status de sucesso.

A atividade realizada buscou refletir como os estereótipos estão presentes dentro da escola e conseqüentemente no imaginário dos alunos/as a respeito da leitura sobre o “outro”. Do mesmo modo, esse olhar tende a determinar os lugares dos sujeitos e condicioná-los.

Metodologia

A metodologia utilizada foi através de oficinas pedagógicas. É uma metodologia de trabalho que possibilita a formação coletiva. Prevê momentos de interação e troca de saberes a partir de uma horizontalidade na construção do saber inacabado. *A oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida* (Ander-Egg, Apud Omiste; López; Ramírez, 2000, p.178).

Contextualização o lugar de onde falo

O município de Queimados é composto por uma significativa população negra. De acordo com o Censo de 2010¹, o município apresenta uma população de 137.962 habitantes e 50% da população com mais de 10 anos de idade não tem instrução ou não completou o ensino fundamental. O contexto espacial desses territórios é marcado fortemente pela cultura da violência, do tráfico, do abuso e exploração sexual, pobreza, abandono, entre outros fatores.

É nesta realidade que estão inseridos os sujeitos que são apresentados neste trabalho. São meninas e meninos na faixa etária entre 9 a 14 anos, cursando o 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública neste município. Na relação idade/escolarização entre outros fatores que agregam esse contexto, faz -se notório a baixa autoestima que implica no aprendizado e na forma de se perceberem, tendo em vista o desprestígio racial que carregam.

Discussão

Ao chegarmos hoje em uma escola e adentrarmos no seu interior, é possível que encontremos em maior ou menor quantidade, materiais, cartazes, livros que façam referências à Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em um passado bem recente, os negros eram citados apenas pelo viés da escravização e pobreza; o mesmo se dava em relação à África. Os grandes ‘heróis’, as personalidades que marcam a historiografia da construção da sociedade brasileira, desde sempre, estivera sob a ótica hegemônica ostentando uma superioridade branca. A falta da representatividade positiva do negro em diversos contextos, contribuiu para o

africanas, para que se tornasse adaptado aos comportamentos e atitudes considerados de “branco” e, ao mesmo tempo “reconhecesse o seu lugar”. (André, 2008)

1 www.cedca.rj.gov.br/pdf/queimados. Acesso em 03/07/2014.

fortalecimento de práticas racistas, excludentes e discriminatórias. Neste contexto foi utilizada a oficina pedagógica como prática educativa para abordar a temática do racismo com os/as alunos/as.

O período eleitoral que ocorreu na época, serviu de tema gerador e dinâmica para falar de preconceitos. “*O que é ter sucesso? O que é não ter sucesso? Qual é o perfil de quem tem sucesso e de quem não tem?*” Estes questionamentos foram os disparadores para iniciar a atividade e falar de preconceitos. Numa sociedade em que a mídia explora a ideia de sucesso e ratifica através das propagandas, dos personagens nas telenovelas e jogadores de futebol, a fala dos alunos(as) reproduzia os mesmos discursos. A construção do perfil de uma pessoa de sucesso para as crianças resultou no que podemos chamar de ‘fetichismo da ideologia racial’. Lembrando Costa (1983) ao dizer que o fetichismo em que se assenta a ideologia racial faz do predado branco, o “sujeito universal essencial”.

Considerações

Destacamos a relevância da atividade, uma vez que, seguindo as regras de uma eleição, a apuração dos votos trouxe à tona a reprodução de discursos estereotipados, o imaginário social com bases racistas onde o branco é símbolo de bondade, pureza e sucesso e o negro, o contrário à essas características. A veemência na fala dos alunos justificando o voto, procede o discurso preconceituoso: “*Votei nele porque ele é beijado*”; “*a mulher com aquele pano na cabeça parece macumbeira*”; “*aquele molequinho preto tem cara de pobre e é feio*”; “*Fede*”.

“A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior”. (SOUZA, 1983:19).

Para pensar a articulação entre a educação e a identidade negra quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, o silêncio sobre o racismo, preconceito e a discriminação nas diversas instituições educacionais, contribuem para que as diferenças de fenótipos de negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais.

Sugerimos ressignificações das práticas discursivas e dos espaços de construção de saberes que possam contribuir para a ampliação das representações identitárias mais positivas.

Bibliografia:

COSTA, J.F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SANTOS, N.S. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias Para a educação das relações etnicorraciais: Desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. In: **Revista ABPN**, v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 100-118.

OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.) **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, Neusa. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

DIÁLOGOS PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA DE EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE DO PODER: PARA UMA OUTRA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sonia Maria Vieira da Silva¹

UNIRIO

Ivins341@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é parte da pesquisa em desenvolvimento, no âmbito do Mestrado em Educação e nasce da experiência como alfabetizadora de jovens e adultos em espaços não formais de educação. Dentre os debates que se colocam em voga sobre a alfabetização de jovens e adultos destacamos aqueles que tratam das concepções que abarcam os processos educacionais e as especificidades dos (as) educandos (as) Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o objetivo de exercitar a reflexão e contribuir para o debate sobre a necessidade de percepções outras sobre a(o) alfabetizanda(o) jovem e adulto, como também sobre práticas educativas outras é que procuraremos, a partir de uma pesquisa bibliográfica, articular a perspectiva intercultural crítica de educação ao conceito colonialidade do poder para refletir sobre outros modos de pensar a educação, especificamente a alfabetização de jovens e adultos.

Palavras-chave: perspectiva intercultural crítica de educação; colonialidade do poder; pós-colonialidade; EJA.

Introdução

A questão do analfabetismo entre jovens e adultos brasileiros é um dos grandes desafios cujo enfrentamento se caracteriza por idas e vindas, avanços e retrocessos, no que tange à política oficial para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, inserida naquela modalidade, a alfabetização daqueles(as) que não tiveram oportunidade, acesso ou foram excluídos da escola. Muitas das vezes, a falta de acesso e a exclusão têm como motivação as concepções sobre o(a) alfabetizando(a) jovem e adulto, como também os processos educacionais desenvolvidos para a alfabetização daquelas pessoas.

Desse modo, neste trabalho nos propomos a pensar que, talvez, umas das questões que impactam no processo de alfabetização de adultos tenha relação com uma visão eurocêntrica hegemônica que impõe modos de conhecer, de fazer e saberes hierarquizados que contribui para a exclusão, dos processos educacionais, de grande parte da população brasileira, principalmente das classes populares, aqui entendidas como representadas, em sua maioria, por mulheres e homens, afrodescendentes, nortistas,

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

nordestinos e nordestinas; trabalhadores e trabalhadoras domésticas, porteiros, zeladores e toda uma gama de profissionais de apoio.

Para colocar em prática o exercício de reflexão sobre a necessidade de percepções outras sobre a(o) alfabetizanda(o) jovem e adulto, as práticas educativas outras um movimento reflexão, de reinvenção, de reelaboração de concepções e ações, acreditamos, é preciso dialogar a partir de uma dimensão transformadora, o que inspira grandes desafios e também nos previnem para que não os enfrentemos desacompanhados(as), mas que o façamos nos colocando em diálogo. Assim, nosso objetivo neste trabalho é nos colocar em diálogo com a perspectiva intercultural crítica de educação e as teorias pós-coloniais.

Metodologia

Neste trabalho, optamos pela pesquisa bibliográfica, na medida em que tentaremos entrecruzar o conceito colonialidade do poder, a partir de Anibal Quijano (2002; 2005) e a perspectiva intercultural crítica de educação, dialogando com as autoras Vera Candau (2012) e Claudia Miranda (2006).

Discussão

Com Quijano (2005), compreendemos que a **colonialidade do poder** pressupõe um padrão de poder, poder este, “caracterizado pela co-presença permanente de três elementos: dominação, exploração e conflito” (QUIJANO, 2002, p. 5), que se funda na classificação e na dominação social, centrada na ideia de raça, em termos biológico, e que vai colocar em patamares de superioridade, o colonizador europeu, e em de inferioridade quem é colonizado, os povos latino-americanos, africanos e asiáticos. Assim, o padrão de classificação por raça representaria uma *construção mental*, eurocêntrica, conformadora de uma estrutura intersubjetiva que, até os dias de hoje é reproduzida nas sociedades que viveram a experiência da colonização, como é o caso da sociedade brasileira e impactam nos processos de alfabetização e concepções sobre os(as) alfabetizandos(as) jovens e adultos.

Aproximamos-nos de Candau (2012), que nos propõe novas *paisagens mentais*, na medida em que nos desafia a reinventar a escola, reinventar processos educacionais, concepções sobre os(as) aprendentes, práticas educativas e a agir na direção de uma educação democrática, a partir de uma perspectiva intercultural crítica de educação. Esta concepção nos propõe a inserção, no processo de alfabetização de jovens e adultos de práticas educativas que articulem diferença cultural e igualdade, voltadas para a emancipação das(os) educandas(os), fixados em espaços de subalternidade. Para tal, defendemos, é preciso pensar de modo *interculturalmente crítico* a educação, o que exige um movimento de autocrítica, de re(construção) de concepções sobre as quais se assentam o fazer educação.

Considerações

Pensar com Quijano (2002; 2005) nos possibilita viabilizar outras formas de compreender o processo histórico de colonização e suas implicações nas estruturas intersubjetivas que compõem os nossos modos de pensar e fazer que ainda influenciam a educação em uma sociedade de *inspiração colonial* (MIRANDA 2006).

Assim como Candau (2012), acreditamos que a educação também pode contribuir para “a promoção de oportunidades, construir cidadania, forma a consciência crítica, desenvolver práticas democráticas” fundamentos para a construção de uma sociedade igualitária, baseada na justiça, na liberdade e na democracia, onde cidadãos e cidadãs possam exercer os seus direitos e assumir os seus deveres. Consideramos que pensar criticamente nos coloca no caminho de descobrir, construir novas possibilidades, o que para nós significa *ventilar as ideias* na medida em que nos colocamos em diálogo com a diversidade cultural que habita o universo de alfabetizando(as) jovens e adultos.

Referências

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. Revista Nova América, nº 134, 2012, pp. 50-54. Disponível em:<http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/L0134/revista.asp> - acesso em 17-03-15.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, ano 17, nº 37, pp. 4-28, 2002

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> acesso em 06-05-15

MIRANDA, Claudia. Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NEGRA

NEPOMUCENO, Valéria Paixão. Mestranda do PPGE/ GEPEER/Unirio.

valeriapaixao34@yahoo.com.br

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro. Mestranda do PPGE/GEPEER/ Unirio.

lucianaribeiro.mestrado@yahoo.com.br

Resumo

A lei 10639/03 que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) na educação, incluindo o artigo 26-A e que torna obrigatória a temática da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de educação do país, oferece autonomia às escolas, gestores e professores para que a temática seja trabalhada em sala de aula. Assim, com base no que prevê a lei, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de pesquisa que vem sendo pensada a partir de percepções constatadas, após realização de oficinas de valorização da identidade negra realizadas com crianças em escolas de ensino fundamental e oficinas realizadas com professores, com o projeto A Cor da Cultura. Nesse sentido, foi percebida a necessidade de uma educação das relações étnico-raciais nos espaços escolares para que a história e cultura africana e afro-brasileira começassem a ser valorizadas nas práticas escolares e nos conteúdos disseminados na escola, considerado um espaço institucional legítimo, onde crianças e adolescentes negras e não negras possam, com ajuda de práticas pedagógicas, (re)significar estereótipos negativos que são construídos acerca da imagem e figura do negro, durante anos de anulação da cultura negra brasileira inclusive nos conteúdos escolares. Pretende-se elencar importantes contribuições de autores que nos ajudam a pensar sobre a importância dessa temática, e de como a escola pode ser um espaço onde as questões raciais sejam amplamente discutidas, debatidas e trabalhadas a partir do conhecimento e sensibilização do professor/educador acerca da temática fazendo neste sentido valer a lei 10639/03 nos diversos segmentos da educação básica.

Palavras-chave: lei 10639/03; educação étnico-racial; formação de professores.

Introdução

Nos estudos desenvolvidos e debatidos no grupo de pesquisa GEPEER e com algumas experiências adquiridas através de oficinas sobre valorização da identidade negra, realizadas a partir da graduação foi possível indagar a necessidade de pesquisas que identifiquem questões para a educação étnico-racial, baseada na lei 10.639/03, que altera a LDB, incluindo o artigo 26-A o qual torna obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira no currículo oficial nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Com o objetivo de sensibilizar profissionais de educação que ainda não percebem que algumas brincadeiras entre alunos, podem levar à discriminação racial dentro dos espaços

escolares, faz-se necessário trabalhar a valorização da identidade negra, sua história e cultura numa perspectiva intercultural promovendo, segundo Candau (2008, p,37) *uma educação para o reconhecimento do outro e diálogo entre os diferentes grupos socioculturais*”.

As experiências adquiridas na graduação e nas oficinas realizadas junto a professores e alunos provocaram inquietações que nos levaram a buscar conhecimentos/saberes que trouxessem respostas a uma indagação que se tornou base para as pesquisas posteriores: por que há tantas crianças negras nas escolas públicas de ensino fundamental e, nas universidades públicas a população negra ainda é minoria? Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é refletir sobre a importância da efetivação da lei nos espaços escolares.

Metodologia

O procedimento metodológico proposto será, além de pesquisa bibliográfica, uma pesquisa de campo onde será investigado o estudo das atividades para uma educação das relações étnico-raciais além de entrevista com professores de ensino fundamental e uma proposta de oficinas lúdicas trazendo a temática de cunho qualitativo. Nessa pesquisa, entendemos que seja necessário buscar uma leitura detalhada da lei 10.639/03 além de trazer, para reflexão, questões como educação intercultural, identidade, currículo e formação de professores, tendo com aporte teórico as leituras de autores como Bhabha, Candau, McLaren, Munanga, Snyders, dentre outros.

Identidade negra e práticas pedagógicas

Numa sociedade onde o mito da democracia racial ainda é tido como uma verdade, mas que não se sustenta como ideal imaginário a ser seguido, uma vez que o racismo ainda está presente e aparece diariamente nas diversas esferas sociais, tais como: educação, política, cultural e antropológica, se faz urgente que o estudo das relações étnico-raciais seja efetivamente trabalhado em sala de aula. Considerando, como nos lembra Munanga (2005) que a falta de preparo dos professores na temática ainda é reflexo deste mito.

A partir das inquietações da sociedade motivadas pelas pressões do Movimento Negro, que há muito já lutavam pela garantia e melhoria dos direitos da população negra no país, o Ministério de Educação e Cultura se reestruturou para acompanhar essas mudanças entendendo que esse fortalecimento de políticas educacionais ajude a valorizar a riqueza cultural étnico-racial brasileira (BRASIL 2005), pensando em uma educação descentralizada e transversal para todos, tendo como base o objetivo prescrito pela lei 10639/03.

Nesta perspectiva, a referida lei garante, aos estudantes e também aos professores, o direito de todo e qualquer cidadão em conhecer a importância do protagonismo negro no desenvolvimento da história de seu país promovendo uma formação baseada no conhecimento das diversidades culturais, religiosas, étnico-raciais das quais foi constituído. O Brasil é diverso em artes e culturas, em religiões, em raças, em classes e é nessa diversidade que devemos repensar práticas educacionais, nas quais os professores podem ser incentivados a procurar ferramentas que os ajudem a trabalhar essas questões

dentro de sala de aula, fazendo valer a efetivação da lei 10639/03, Souza (2009) nos diz que *a escola tem um importante papel a cumprir na desconstrução desses estereótipos criados pela nossa sociedade* (p. 72).

Percebemos a escola como instituição responsável pela educação e pelo processo de socialização infantil, no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares e localidades. Esse contato diversificado pode fazer da escola também um espaço de vivência das tensões raciais, pois sendo as relações pessoais, “*diferentes entre si, e muitas vezes de difícil acesso. Os grupos sentem e desenvolvem frequentemente a exclusão, o desprezo, a incompreensão uns em relação aos outros.*” (SNYDERS, 1996, p. 69). E assim, a criança negra passa a ter, na escola, o seu primeiro contato com a discriminação racial corroborando para o possível desenvolvimento de baixa estima. Entendemos esse movimento como o que Bourdieu chama de “violência simbólica”, manifestada também pela ausência da figura do negro no contexto escolar que sempre aparece na condição de escravizado ou de forma que o menospreze com métodos e currículos aplicados, que parecem, em parte, atender ao padrão dominante, já que neles percebemos a falta de visibilidade e reconhecimento dos conteúdos que envolvem a questão negra.

Conclusões

Quando uma educação é baseada na equidade racial, entende-se que ela possa contribuir para a construção de uma sociedade onde todos os cidadãos valorizem a identidade negra como ideário social e ético. Nesta perspectiva crítica e emancipatória, a prática educativa se desdobra em atributos subjetivos e objetivos articulados dialeticamente, onde o negro se torna capaz de conviver no mundo efetivamente e a partir desta convivência tornar-se o sujeito capaz de transformar a sua vida e o mundo, como sua realidade objetiva e tangível (FREIRE, 1996).

A partir do entendimento de que se faz necessário e urgente uma educação étnico-racial voltada para os educadores percebe-se o quanto é importante repensarmos uma reorientação epistemológica da história como propõe Moore (2012). Com esse trabalho de ação pedagógica, foi possível pensar uma proposta de um novo caminho para a educação, tendo como base uma estrutura lúdica de mobilidade corporal e/ou artística, através de perspectiva educacional, visando assumir um papel social e igualmente de responsabilidade política.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo horizonte: ed. UFMG, 1998.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> - consulta em 01/09/2014.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- McLAREN, Peter. Desconstruir a condição branca, repensar a democracia. Cidadania na gringolândia. In: McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. MORAES, Márcia; COSTA, Roberto Cataldo (trads.). Porto Alegre: Artes Médicas: 2000, p. 237-289.
- MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade - novas bases epistemológicas para entender o racismo**, Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. (Org.). Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais no ensino superior: experiências de ensino, aprendizagem e pesquisa. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.) **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, p. 63-87.

Simpósio Temático IV - Concepções e práticas de trabalho com a linguagem na escola e na universidade

Neste simpósio, pretendemos discutir, dentro de uma perspectiva multidisciplinar, a partir dos trabalhos expostos, as diferentes concepções de linguagem que circulam em ambientes escolares e universitários, bem como as diferentes possibilidades de práticas de trabalho com a linguagem nos diversos níveis e modalidades de ensino. Assim, serão aceitos trabalhos que partam de diferentes perspectivas teóricas e que atravessem ou sejam atravessados pelas questões anteriormente apresentadas.

Data: 5a feira, 21/05, de 14h às 17h

Professores responsáveis: Diego da Silva Vargas e Maria Aparecida da Silva Ribeiro.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO E A SOCIALIZAÇÃO DE BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Farias Vidal
RME de Niterói / GEPAC / UNIRIO
andressa.vidal@gmail.com

Resumo

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de graduação do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, e foi realizado por meio do projeto de iniciação científica territorialidade(s) e cultura(s): espaço, tempo e aspectos linguísticos nos primeiros anos da educação básica. A pesquisa objetivou investigar como ocorre a socialização de bebês de dois anos de idade. Para tal foi realizada a pesquisa participante ao longo de todo o ano de 2014, numa Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI, do município de Niterói. Foi feito um levantamento bibliográfico de pesquisas que se ocuparam de estudar o espaço geográfico e a socialização de crianças, por meio do banco de dados do SciELO. Os resultados encontrados apontam para uma grande influência do meio tanto nas relações desenvolvidas entre os pares, bem como na interpretação e a ressignificação do tempo e espaço geográfico pelas crianças pesquisadas.

Palavras-chave: Espaço e tempo geográfico; Socialização de crianças; O meio e o brincar.

Introdução

Esta pesquisa é fruto de um projeto de iniciação científica vinculado ao Programa Território e Trabalho para a Educação a distância, ocorrido nos anos de 2013 e 2014, no curso de Pedagogia, no polo Niterói do CEDERJ-UAB. O objetivo desta pesquisa foi essencialmente observar, por meio de uma pesquisa participante, as relações construídas entre crianças de dois anos de idade numa UMEI de Niterói que atende crianças de 2 a 5 anos de idade, ao longo do ano de 2014. Para alcançar este objetivo o foco do estudo foi construído por meio da compreensão de como as crianças observam e entendem o espaço geográfico no qual estão inseridas.

Partindo do pressuposto do que é familiar, isto é, da identidade pessoal, a qual está permeada pelas relações e pela vivência do mundo decorrente também da globalização, é imprescindível destacar que *"já não podemos mais resistir às atuais forças da globalização, como não podemos resistir à lei da gravidade"* (MASSEY, 2013, p. 23), por isso, ao refletir sobre o espaço decidiu-se por concebê-lo *"como nas viagens de descobertas, como algo a ser atravessado e, talvez, conquistado"* (Idem, p.22). Sobre a concepção de espaço no contexto dessa pesquisa, optou-se como compreendê-lo como descrito por Massey (2013) ao defini-lo como *"produto de inter-relações"* o qual é *"construído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente*

pequeno." (2013 p. 29). Já que *"reconhecemos o espaço como estando sempre em construção"* (Idem, p. 29).

Em outras palavras, buscou-se observar o modo como estas crianças se apropriam deste espaço no desenvolver da construção das suas relações sociais, visando ainda identificar como este espaço é ressignificado ao longo de suas vivências e interações com o meio.

Metodologia

A construção deste estudo teve como origem a pesquisa qualitativa, com perspectiva participante (BRANDÃO E STRECK, 2006 e FREIRE 1981), a qual foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação do município de Niterói, a qual atendeu cerca de 180 alunos no ano de 2014.

Também foi realizado o levantamento de pesquisas atuais que retratassem tanto a socialização quanto o espaço geográfico sob o viés de bebês. Para ajudar a analisar as pesquisas utilizaram-se os pressupostos de Minayo (2004; 2008; 2013).

Sendo assim, por meio da pesquisa participante e da revisão bibliográfica, após leitura e análise do material coletado durante as visitas e dos textos divulgados no banco de dados do SciELO¹, foram definidas as categorias de análise (MINAYO, 2008) que emergiram no contexto do estudo e reflexão realizados. As categorias observadas foram: (1) A educação infantil e (2) A influência do meio para socialização das crianças.

Discussão

Nesta pesquisa foi possível relacionar a apropriação do espaço geográfico com o modo como aparecem as socializações realizadas pelas crianças, destacando principalmente as construções linguísticas observadas, pois todas as possibilidades da língua foram levadas em conta, uma vez que é essencial que

a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da "unidade" do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. (BAGNO, 1999, p.17).

Dessa forma, optou-se por uma compreensão do espaço distanciada do tempo, uma vez que se pretende *"ver o espaço estender-se ao nosso redor"*, já que o *"tempo é ou passado ou por vir, ou tão minimamente instantâneo agora, que é impossível apreender. O espaço por outro lado, está aí."* (MASSEY, 2013, p. 174)

¹ Scientific Electronic Library Online - SciELO Brasil.

A análise das pesquisas englobou 5 estudos que contribuíram para pensar o tema desta pesquisa. A pesquisa de campo realizou o acompanhamento do cotidiano escolar ao longo de 2014, semanalmente.

Conclusões

O que se observou ao longo desta pesquisa foi uma grande influência do meio nas relações entre os alunos pesquisados, inclusive destes no que diz respeito à compreensão e ressignificação do espaço, o que influenciou, diretamente no modo de compreender e dar sentido ao entendimento das relações entre os pares observados.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico - o que é, como se faz**. Edições Loyola. São Paulo, 1999
- BRANDÃO, C. R. e STRECK, D. R. (Orgs) **Pesquisa Participante -o saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Coleção Métodos de pesquisa. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1981
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço - uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2013.
- MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. DESLANDES, S. F. e R. GOMES, (Org). **Pesquisa social - teoria, método e criatividade**. 33ª edição. São Paulo: Editora Vozes, 2013

MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA DE ALFABETIZAÇÃO: UMA IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Lygia Motta;
Bruna Gurgel de Aragão;
(Centro de Ciências Humanas e Sociais – UNIRIO)
brugurgel@yahoo.com.br
analygiamotta@gmail.com

RESUMO

O presente artigo vem apresentar relatos de experiências baseados na atividade de monitoria da disciplina Alfabetização: leitura e escrita, oferecida como disciplina obrigatória do quinto período de um curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Desse modo, o objetivo desse estudo é discorrer sobre as rotinas vivenciadas na disciplina do curso de graduação, bem como discutir a importância da atividade de monitor como meio de auxílio na organização e elaboração do curso e também como um instrumento de aprendizagem para a formação docente.

Palavras-chave: monitoria – formação – experiências – docente;

INTRODUÇÃO

Uma das questões mais discutidas atualmente sobre a formação acadêmica diz respeito à relação entre teoria e prática. Essa relação torna-se mais complexa quando o estudante em formação não tem oportunidade de vivenciar certas práticas no ambiente acadêmico, ficando restrito aos estágios externos, fora do ambiente universitário. Durante anos os estudantes convivem no universo acadêmico e muitos saem da Universidade sem conhecer os “bastidores” do trabalho docente universitário.

Nessa perspectiva, destacamos a importância da atividade de monitoria acadêmica na formação universitária, pois possibilita a vivência de práticas de ensino durante a graduação, além de permitir que o estudante ultrapasse sua condição de aluno e enxergue as atividades acadêmicas com outro olhar. Com as experiências docentes adquiridas pela prática de monitoria, os graduandos são preparados para mais uma opção de carreira docente.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como um estudo descritivo, baseado na vivência de duas discentes como monitoras da disciplina Alfabetização: leitura e escrita ministrada pela professora Adrienne Ogêda Guedes no curso de Licenciatura em Pedagogia, turno vespertino. Tal experiência ocorreu entre os meses de março e maio de 2015.

A referida disciplina prevê o estudo da alfabetização como sendo um ato político, onde é discutido sobre as concepções de alfabetização, leitura e escrita de forma crítica,

analisando suas teorias e as consequências geradas pelas suas metodologias. Com isso são realizadas aulas bem diversificadas, mesclando a todo o tempo as teorias com a prática dos estudantes, considerando sempre o conhecimento prévio dos mesmos sobre o assunto em questão.

Em todas as aulas são trabalhados conteúdos que relacionem a leitura e a escrita, onde a professora realiza uma roda de leitura a todo início de aula com textos literários diversificados. Os conceitos e teorias são passados através de filmes, exposições por slides e textos norteadores, que despertam a reflexão e geram debates entre os alunos.

A metodologia de avaliação exercida no curso é baseada na elaboração de trabalhos em grupo, oficinas e produções textuais. Sendo essa última metodologia como sendo um trabalho de construção de textos que envolvem uma produção baseada nas memórias de vida dos estudantes relacionando com os conteúdos discutidos em aula. Esses textos são produzidos toda aula e são produções contínuas, ou seja, são escritas reaproveitadas todas as aulas, um texto vai ajudando a construir outro.

Quanto às práticas de monitoria, baseiam-se em dar um suporte aos estudantes sobre os conteúdos teóricos e práticos para facilitar o processo ensino-aprendizagem, orientando-os com as atividades e bibliografia da disciplina. Preparar materiais didáticos a serem usados pelos docentes; além de participar na elaboração e organização de oficinas, seminários, dentre outras atividades que contribuam para o bom desempenho e organização da disciplina.

DISCUSSÕES:

Até o presente momento, constatamos um excelente retorno por parte dos alunos em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula. Compreendemos que uma aula que possui uma metodologia de trabalhar com a história do aluno, aproveitando seus conhecimentos prévios e fazendo-o refletir sobre a sua própria experiência de vida na alfabetização, torna-se muito interessante e instigante para turma toda.

Os trabalhos desenvolvidos em sala pelos alunos foram analisados por nós monitoras, onde acrescentamos um comentário individual sobre cada produção, buscando sempre ressaltar os aspectos positivos e propondo meios para um aprofundamento ou uma melhora a respeito do produzido. Após a conclusão dessa análise, cada trabalho passará pela professora que, somados aos dois comentários realizados, fará sua análise e devolverá aos alunos para que retomem o que foi escrito e avancem na proposta de elaborar uma escrita continuada. Dessa forma, esse processo é de extrema importância para que o aluno pratique uma escrita consciente baseada em suas experiências, podendo posteriormente utilizar em sua vida acadêmica e docente.

Quanto ao trabalho desempenhado na monitoria, até o momento tem sido de grande importância para o nosso crescimento acadêmico e pessoal, pois essa experiência nos proporcionou a oportunidade de rever o conteúdo da disciplina de forma bem aprofundada, tendo a possibilidade de convivemos com a prática docente, conhecendo os bastidores de uma universidade e estando em contato com colegas de outros períodos ou professores.

Durante este período de atuação na monitoria, além das atividades relacionadas à disciplina de Alfabetização, temos a oportunidade de participar de forma voluntária do projeto de alfabetização focada na leitura e escrita com os funcionários terceirizados da Unirio, em que também é coordenado pela professora orientadora do projeto de monitoria. Essas práticas tem sido de grande valia para a nossa experiência como docente na área de alfabetização de Jovens e Adultos, contribuindo para uma vivência com o cotidiano de uma sala de aula com suas dificuldades e alegrias.

CONCLUSÕES:

Conforme análise baseada em nossas práticas, concluímos que participar de um programa de monitoria dentro do ambiente universitário possui uma relevância significativa na vida de um estudante, pois esse trabalho acrescenta uma vivência na sala de aula, onde está acostumado a participar apenas como aluno, enxergando de um ângulo totalmente oposto. As experiências que a monitoria proporciona, permite ao estudante aprimorar seus conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina e vivenciar uma rotina de trabalho similar a sua realidade como futuro professor, exercendo funções que auxiliarão sua prática docente.

Em relação ao trabalho efetuado na disciplina, acreditamos que o suporte das monitoras está sendo de suma importância para uma boa organização e desempenho da aula. Assim como para os alunos da disciplina, pois nossa interação e estímulo auxiliam num melhor rendimento e participação. Vale destacar que o resultado positivo obtido em nossas experiências até o momento, refere-se a um bom relacionamento e integração entre monitores, professora orientadora e alunos da disciplina, onde todos ensinam e aprendem juntos.

“RECOMEÇO”: O NASCIMENTO DO PROJETO DE LEITURA E ESCRITA PARA JOVENS E ADULTOS DA UNIRIO

Christiane Louvera; Juliane Faria; Maria Lucia Lima.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio

Centro de Ciências Humanas e Sociais - Escola de educação – Departamento de Didática
chris.angelica@hotmail.com; julianefariaoliveira@gmail.com; mlplimalima@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar relatos de experiências vividas, a importância do olhar diferenciado na Educação de Jovens e Adultos e os desafios encontrados em nossa trajetória para alfabetizar em torno de 20 adultos, no Projeto De Extensão: Práticas de Leitura e Escrita, Grupo Cultural para Jovens e Adultos: Extensão da Escola de Educação e da Fábrica de Cuidado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio. O projeto vem sendo desenvolvido com funcionários terceirizados da própria universidade e tem como referencial teórico o método de alfabetização para Jovens e Adultos utilizado por Paulo Freire. Com o quadro de analfabetismo que temos hoje em nosso país é de grande importância discutir e apresentar iniciativas que contemplem a busca para a superação desse panorama. Somente com diálogo e troca de experiências será possível aprimorar nossa prática e observar as dificuldades que muitas vezes passam despercebidas.

Palavras-chaves: Alfabetização; EJA; leitura e escrita.

Introdução

Em uma sociedade letrada onde o domínio da escrita é considerado elemento de status e poder, os sujeitos que não possuem esse domínio se encontram à margem.

O Projeto Práticas de Leitura e Escrita para Jovens e Adultos é uma parceria da Escola de Educação com a Fábrica de Cuidados da UNIRIO e conta com a presença de professores, bolsistas e voluntários da universidade. O projeto surge do desejo de oportunizar aos funcionários terceirizados, companheiros cotidianos e invisíveis da universidade a entrada nesse mundo letrado. Diante dos altos índices de analfabetismo no Brasil, surge o interesse em realizar um trabalho diferenciado que contribua para mudar, mesmo que em pequena escala, esse panorama. De acordo com relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) o Brasil é o oitavo colocado entre 150 países em analfabetismo mundial. Em conformidade com os dados divulgados no último Censo do IBGE realizado em 2012 e apresentado em 2013, 8,6% da

população brasileira acima de 15 anos de idade são analfabetos, totalizando um quantitativo de 13,2 milhões de analfabetos em nosso país.

Esse relato tem como objetivo compartilhar as experiências vividas nos encontros semanais do Projeto, expondo as barreiras, dificuldades, superações e alegrias vivenciadas dentro do espaço da sala de aula.

Metodologia

O primeiro passo para tentar mudar esse cenário surge do feliz encontro entre docentes e discentes da Unirio. De um lado a Doutora Adrienne Ogêda Guedes e a Doutora Eva Maria Costa e do outro as graduandas em Pedagogia Christiane Louvera e Maria Lúcia Lima, ambas oriundas da EJA, fato esse que intensifica o desejo de atuar no segmento fazendo parte desse projeto.

Desejos expostos, começamos a preparação para dar início ao projeto. Leituras, pesquisas, escritas, cursos, visitas a escolas e espaços de leitura, atuação como monitoras em Alfabetização. Elaboração do projeto, levantamento da demanda, inscrições, entrevistas. A equipe cresce, voluntárias da Pedagogia e da Nutrição somam-se ao grupo. Juliane Faria, graduanda de Pedagogia, chega com sua juventude para nos dar um fôlego novo.

Partindo da concepção Freireana de alfabetização que valoriza os saberes dos estudantes e compreende a leitura como uma prática de cidadania, buscamos oferecer um espaço de encontro e trocas entre os participantes do projeto. E é a palavra do mestre Paulo Freire que nos diz “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.21). Os planejamentos são feitos em conjunto, logo após a aula ministrada. A equipe mantém registros diários e assim percebemos que cada integrante tem um olhar diferenciado sobre o encontro o que nos ajuda a refletir sobre nossa prática observando o que foi proveitoso e o que não atingiu os objetivos, dessa forma podemos aprimorar as próximas aulas.

Discussão

A alfabetização de Jovens e Adultos é marcada por vários estigmas, um deles a “educação tradicional”, por isso propomos um jeito de ensinar diferente do que foi apresentado aos alunos quando eram crianças e que até hoje faz parte do imaginário deles, como se voltar a estudar fosse uma forma de reviver uma parte da vida deles que ficou incompleta. A princípio as aulas seriam ministradas para todos os alunos em uma só turma, o que não foi possível visto que o grupo é heterogêneo com pessoas que estão em diferentes níveis de letramento, levando-nos em algumas atividades a dividir o grupo em dois subgrupos, visando assim um trabalho mais direcionado àqueles que ainda têm um caminho maior a percorrer nessa trajetória. As propostas de trabalho são sempre planejadas com temas da atualidade partindo de um texto base para discussão e uma proposta de produção textual.

Diante desta proposta, inovadora aos olhos dos alunos, sentimos por inúmeras vezes, uma resistência por parte do grupo. Eles nos pedem livros didáticos, deveres, cópia do quadro, sentar em fileira, correção no caderno, etc.

Trabalhar uma concepção que tem como gerador do processo de aprendizagem a história de vida, seus interesses e a leitura de mundo, os leva a um novo olhar, pois estão na sala de aula não somente para aprender a ler e escrever, mas também para pensar reflexivamente, para (re)construir a própria identidade e para reconhecer o seu papel na sociedade.

Se a educação não é fazedora da cidadania, a alfabetização, e, sobretudo uma certa forma de trabalhar a alfabetização, pode constituir-se num fator, numa espécie de empurrão necessário na busca da cidadania. É preciso ficar claro que o fato de ler hoje o que não lia ontem, em termos de palavras, não significa que ninguém virou cidadã. (FREIRE, 1990, p. 132).

Nossas experiências não são apenas desafios, nossas vitórias se dão ao recebermos o retorno do trabalho desenvolvido, nas falas dos alunos, que já percebem por si próprios os avanços alcançados em suas produções textuais e leituras.

Conclusões

Após trinta dias do projeto em andamento chegamos a algumas conclusões. Acreditamos que toda a teoria que estudamos na universidade em diversas disciplinas e cursos voltados a EJA, não contempla a realidade vivenciada na prática docente e que o fazer pedagógico se constitui no dia a dia, nas interações e trocas diante das particularidades e expectativas nossas e de nossos alunos. Reconhecemos a relevância de projetos de extensão que viabilizam aos estudantes da Pedagogia a experiência de práticas formativas e que dão uma visibilidade à Educação de Jovens e Adultos.

Referências

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 30 de abril de 2015.

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html> acesso em 30 de abril de 2015.

<http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-analfabetismo-cresce-pela-primeira-vez-desde-1998,e5e1e55448c51410VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html> acesso em 30 de abril de 2015.

LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE: O USO DO INTERNETÊS

Prof^ª Dr^ª Eloiza da Silva Gomes de Oliveira;
Diretora do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologia
IFHT/UERJ; eloizagomes@hotmail.com
Caio Abitbol Carvalho;
Graduando Pedagogia Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Bolsista Iniciação
Científica PIBIC/UERJ; caioacarvalho@hotmail.com)
Fabiana Triani Barbosa da Silva;
Graduanda Pedagogia Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Bolsista de Iniciação
Científica PIBIC/CNPq; trianifabiana@gmail.com
Gabriel Moura Souza Miranda Rodrigues;
Graduando Pedagogia Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Bolsista Voluntário de
Iniciação Científica; gabrieldemolay@hotmail.com
Raphael Silberman Derezynski;
Graduando Pedagogia Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Bolsista Voluntário de
Iniciação Científica; raphaeldere@hotmail.com

Resumo

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, torna-se instrumento da mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Através dela as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Através de uma pesquisa realizada com 500 pessoas entre 17 e 32 anos optamos na pesquisa pela aplicação de um questionário. A escolha da metodologia foi precedida de estudos e reflexões sobre o assunto, pois entendemos que deve haver harmoniosa adequação entre o problema definido, o objeto escolhido, os objetivos formulados e a metodologia empregada em uma pesquisa. O problema estudado foi “Como os jovens utilizam as tecnologias e a internet nos dias de hoje? Escolhemos, como ilustração desse tema, as respostas à afirmativa “O internetês (linguagem abreviada e simbolizada usada na internet) é a linguagem do futuro”, que fazia parte das questões preferenciais do terceiro campo do questionário. Dos 481 questionários válidos preenchidos pelos participantes da pesquisa 75,05% não concordaram com esta afirmação. Enfim, o tempo dirá qual o verdadeiro impacto dessa hiperconexão à Web sobre a norma culta da língua e seus usos.

Palavras-chave Linguagem, Internetês, Comunicação.

Introdução

Interação sempre foi a palavra-chave para entender como a aprendizagem ocorre. Ela pode ser mais ou menos valorizada, de acordo com o enfoque teórico que norteia um estudo. No nosso caso a fundamentação é de base construtivista social, de cunho interacionista.

Para Piaget nenhum conhecimento, mesmo que através da interação entre o real e o

aparato cognitivo do indivíduo. Afirma o autor que conhecimento é construído interativamente entre o sujeito e o objeto:

Os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e objeto e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos. (Piaget, 1996, p. 39).

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, torna-se instrumento da mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Através dela as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Vamos evitar a polêmica estabelecida em relação aos conceitos de interação e interatividade.

Primo (1998) fala de dois tipos de interação: a mútua e a reativa. A interação mútua acontece de forma “negociada” entre os participantes do processo comunicacional. A interação reativa acontece de forma linear e determinada, planejada objetivamente segundo finalidades estabelecidas.

O presente trabalho vai tratar um pouco sobre a questão do Internetês, a “linguagem” usada na internet.

A pesquisa realizada

Em virtude da abrangência da amostra (500 pessoas) e das características da mesma (escolaridade elevada e familiaridade com as tecnologias digitais) optamos na pesquisa pela aplicação de um questionário.

No nosso caso, temos:

- problema estudado foi “Como os jovens utilizam as tecnologias e a internet nos dias de hoje?”.
- objeto da pesquisa foi o mapeamento de características da relação dos jovens com as tecnologias digitais e, em especial, com a internet.
- objetivo geral formulado foi “Descrever um universo de traços significativos da relação dos jovens com as tecnologias digitais, prioritariamente com a internet”.

O questionário foi formulado online, elaborado utilizando o Google Docs, pacote de aplicativos que permite, entre outras coisas, criar e aplicar formulários de pesquisa online. O instrumento utilizado era composto de três campos. O primeiro (questões de 01 a 05) buscava informações descritivas da amostra: gênero, idade, escolaridade, meio de conexão à internet e número de horas / dia e conexão.

O segundo campo continha questões comportamentais, do tipo “Para você a internet serve mais para...”. O terceiro campo começava por questões preferenciais. Apresentava quinze asserções sobre a internet e pedia “Das afirmativas abaixo, assinale "SIM" se você concorda, ou "NÃO" se você não concorda”. A seguir retornava a um complemento

relativo a aspectos comportamentais: “Das afirmativas acima escolha duas e justifique a sua resposta”. Apresentava ao final um campo para “Comentários Gerais”.

No momento da análise dos dados, por serem eles quantitativos e qualitativos, dois procedimentos foram utilizados: para os dados qualitativos uma tabulação simples, seguida da análise dos resultados; para os dados quantitativos optamos pela análise de conteúdo, conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 1979).

Um pouco dos resultados obtidos

Escolhemos, como ilustração desse tema, as respostas à afirmativa “O internetês (linguagem abreviada e simbolizada usada na internet) é a linguagem do futuro”, que fazia parte das questões preferenciais do terceiro campo do questionário.

Dos 481 questionários válidos preenchidos pelos participantes da pesquisa 75,05% não concordaram com esta afirmação. Analisamos as respostas das pessoas que optaram por justificá-las, criamos categorias e obtivemos argumentos assim distribuídos:

CATEGORIA	EXEMPLO DE ARGUMENTAÇÃO
Não atende a norma culta da língua.	A internet não é a linguagem do futuro, não podemos confundir um modo de escrita abreviado totalmente errado com a forma culta da língua. Uma coisa é o uso formal das palavras com pessoas do seu círculo social pessoal, outra coisa é uso desta linguagem com pessoas onde é necessário a fala mais culta.
Empregabilidade reduzida.	Nunca!! A norma culta da escrita sempre prevalecera no mundo da empregabilidade e negócios é necessário essa formalidade. E talvez por este uso descontrolado da internet que a qualificação das pessoas tenha diminuído.
Fere padrões convencionados.	Tem muito linguajar que não deve ser usado e que não dá para entender, as pessoas que são "família" não usarão.
Trata-se de uma linguagem que não é “real”.	A linguagem padrão dos nossos pais é o português e não tem como mudar a linguagem culta por uma linguagem inventada, não dá pra trocar o português

	pelo internetês.
O futuro do internetês.	A linguagem utilizada na internet continuará sendo utilizada na própria web de modo informal.

Conclusão

Durante anos, o homem vem aperfeiçoando a capacidade de se comunicar. As palavras tinham um alcance muito pequeno, então foi inventada a escrita, que permitiu transmitir ideias através de cartas e livros. Um problema das cartas era que elas demoravam muito tempo para chegar ao destinatário. Então o telegrafo foi criado, sendo aperfeiçoado, surgiu o telefone que, finalmente tornou-se móvel.

Os telefones celulares agora são capazes de transmitir mensagens também através da internet móvel. Os jovens enviam mensagens instantâneas, através de *chats e aplicativos*. Como na internet tudo é dinâmico, as mensagens precisam ser enviadas num curto espaço de tempo. Muitas vezes os jovens escrevem de maneira errada e abreviada. Essa escrita, característica dos usuários de redes sociais é conhecida como “internetês”.

O português formal sofreu diversas transformações até chegar ao modo como hoje o conhecemos. O preconceito linguístico, que provoca a desconsideração de outras formas de linguagem, dificultou alterações mais profundas da norma culta, mas as que ocorreram muitas vezes não chegaram ao conhecimento de todos.

Os jovens que responderam ao questionário são aqueles que, segundo Calligaris (2000), são os habitantes renegados da tribo. Esse grupo que luta tanto em ser reconhecido entre os adultos que rejeita a hipótese de uma mudança na norma culta.

O que difere, então, o internetês da língua padrão? O internetês é característico pela linguagem próxima da oralidade. Os adeptos dessa linguagem não estão preocupados em escrever de acordo com a norma padrão, na verdade, eles escrevem errado de propósito. Segundo Bagno (2001) a sociedade brasileira foi acostumada a ler muito pouco, sendo assim nossa linguagem é muito mais baseada na linguagem oral que na literária. A literatura brasileira pouco influenciou na nossa gramática.

A linguagem do internetês é baseada na sonoridade das palavras. Ao escrever a palavra “Bicho” nas redes sociais, o usuário acaba escrevendo “Bixo”, seja pela rapidez da conversa, ou por descumprimento das regras impostas pelos adultos ou até por falta de conhecimento da norma culta.

Há, por outro lado, um grupo de corretores na internet que deslegitimam o internetês. Esse comportamento é apenas uma forma de reprimir a ascensão da cultura popular. Esse medo de ser superado faz com que até mesmo o oprimido, mesmo que inconscientemente se alie com o opressor. O medo do novo atormenta a vida daqueles que estão no topo, sendo assim, como toda tendência seja ela no ramo da moda, musical e na escrita, sofrerá certo receio e, no futuro poderá ser considerada parte da cultura da sociedade.

Enfim, o tempo dirá qual o verdadeiro impacto dessa hiperconexão à Web sobre a norma culta da língua e seus usos.

Referências

BAGNO, Marcos. Norma lingüística e preconceito social: questões de terminologia. In **Traduzires**. Revista do POSTRAD. V.1, n. 1, p. 19-32, 2012. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/6652/5368>. Acessado em 15/03/2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PRIMO, Alex F. T. **Interação Mútua e Interação Reativa**. Texto apresentado no GT de Teoria da Comunicação para apresentação do XXI Congresso da Intercom - Recife, PE, de 9 a 12 de setembro de 1998. Disponível em http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/int_mutua_reativa.pdf. Acessado em 10/03/2015.

HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORES: UMA TESSITURA DIALÓGICA E FORMATIVA

Jacqueline Martins da Silva
(PPGEDU/FFP/UERJ)
jacqueflower@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla e ainda em andamento que realizo como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A investigação circunscreve-se as histórias de leitura de cinco professoras que compuseram a Coordenação de 1º e 2º ciclos da Fundação Municipal de Educação de Niterói e objetiva compreender a partir de suas narrativas orais, a trajetória e o processo formativo de cada uma como leitora. Nesse momento, apresento os fios que compõem a investigação, pois trazem, de forma implícita, uma determinada concepção de linguagem e de sujeito que perspectiva uma abordagem de construção do conhecimento na sua dimensão polissêmica. Para tal, escolhi como abordagem a escrita em primeira pessoa e o diálogo com autores que contribuem para a fundamentação teórica da pesquisa. Por ser uma parte de uma investigação em curso as considerações apresentadas são algumas das produções de sentidos possíveis dentre tantas outras.

Palavras-chave: histórias de leitura; narrativas; memória; linguagem.

INTRODUÇÃO

No texto “A Moça Tecelã” de Marina Colasanti encontrei inspiração e metáforas que me ajudaram a compreender a minha trajetória de vida como constitutiva de linhas tecidas, bem como me permitiram expressar a temática da minha pesquisa: histórias de leitura. Percebi que, assim como a moça da história, eu estava a tecer e a destecer pensamentos e reflexões que surgiam antes e ao longo da investigação.

A discussão sobre histórias de leitura, pela perspectiva das memórias de leitura, ajuda-me a entender que algumas práticas de leitura, assim como alguns posicionamentos dos sujeitos como leitores, são frutos de construções históricas e de relações construídas, individual e coletivamente, visando à constituição do indivíduo e da sociedade. Esse modo de conceber o sujeito e suas práticas possibilita-me pensar o homem em sua totalidade e em sua singularidade. Afinal, as histórias de leitura ouvidas na pesquisa resgatadas por meio da memória, das narrativas podem ser entendidas como histórias construídas no individual, mas também na coletividade. Benjamin ajuda-me na elaboração desse pensamento, pois o autor revela em sua obra a preocupação com os fragmentos, as ruínas, com as partes de um todo que tensionadas dissolve e resolve-se na

linguagem. (BENJAMIN, 1994). Nesse sentido, como sujeito histórico, o indivíduo é também produtor de linguagem. Linguagem que segundo Kramer (1993) “é produção humana acontecida na história; produção que – constituída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência.” (KRAMER, 1993, p. 103).

Investigar a partir dessas formulações provoca-me a refletir em uma construção do conhecimento na dimensão polissêmica e na centralidade dos sujeitos da pesquisa e de suas trajetórias com a leitura como meio para repensar a vida, o lugar o indivíduo no mundo e o entrecruzamento do individual e do social no processo de formação. Então, pensar-me como leitora, o sujeito da pesquisa e a pesquisadora leva-me a algumas inquietações que, de certa forma, estabelecem diálogo e impulsionam-me a investigar.

1. A PESQUISA

A investigação que realizo, como parte do mestrado vivido no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, traz à cena as vozes de cinco professoras, docentes há mais de cinco anos na Rede Municipal de Educação de Niterói. Essas profissionais são formadas na área de Letras e Pedagogia e compuseram a Coordenação de 1º e 2º ciclos da Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME/Niterói, no período de 2013 e 2014. Além disso, “ministravam” formação com temáticas ligadas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para docentes do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Niterói. Aproveito para ressaltar que me encontro como pesquisadora e sujeito da pesquisa, por isso estou incluída no total de professoras apresentadas. Esclareço, também, que escolhi utilizar a expressão “ministravam formação”, pois não tive conhecimento, durante o período supracitado da existência na FME/Niterói, de um termo específico e instituído que nomeie as pessoas que promovem ações formativas.

Os questionamentos que me faço aguçam o meu interesse pelo tema e levam-me a pensar: Como as cinco professoras escolhidas narram o seu processo de formação como leitoras? Que percurso tem esse grupo de professoras que ministram formação focando a leitura e a escrita como temática principal? As professoras se reconhecem como leitoras? Reconhecem a sua trajetória como uma trajetória de leitora? Essas são algumas indagações que venho me fazendo ao longo da investigação.

Portanto, escolho ouvir narrativas referentes às histórias de leitura e de formação como leitoras de quatro professoras por meio de entrevistas. Na pesquisa, as entrevistas individuais procuram fomentar que o relato da trajetória formativa das professoras se manifeste em suas contradições, expectativas, configurando um contar-a-história. As entrevistas são, portanto, tomadas no sentido dialógico (Bakhtin, 2011), visando a construção de “entrefalas”. Tento acompanhar os caminhos e meandros do discurso do outro, ir por onde a narrativa for e, ao mesmo tempo, saber buscar algo preciso – não perder de vista o tema maior da conversa –, as histórias de leitura. Nesse sentido, busco

outro modo de relacionar-me com os fundamentos dos modelos correntes de entrevista, possibilitando ao outro a oportunidade de não ter a memória inibida nem o fluir das ideias interrompido.

A escolha dos sujeitos da pesquisa, bem como o interesse em investigar as histórias de leitura dessas professoras, foram motivados pelo fato de abordarem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas formações em que trabalharam como parte da equipe da Coordenação de 1º e 2º ciclos da FME/Niterói. A partir do reconhecimento do trabalho que desenvolviam de fomento à leitura literária junto aos professores que participavam dos encontros de formação, passei a me perguntar: Que trajetória de leitura elas possuíam? Como foram se formando leitoras? Que experiências de leitura tinham para contar?

Como dito anteriormente, a escolha pela entrevista como procedimento metodológico possibilitou-me vivê-la como espaço dialógico, seguindo uma perspectiva bakhtiniana (2011). Busquei, então, compreender a *fala viva* dos sujeitos da pesquisa acompanhando-a com uma “atitude responsiva ativa”, pois “toda compreensão da fala viva, do um enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Atravessada por Bakhtin, procurei nas entrevistas compreender as histórias narradas como narrativas vivas, perspectivando-as como espaço e tempo de reflexões sem que houvesse o predomínio de uma só voz. Vislumbrei na alternância dos enunciados entre falante e ouvinte, entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa vivenciar uma mútua compreensão com possibilidades de contrapalavras.

Nesse sentido, a ideia de bordar as narrativas apresentou-se como desafio metodológico na medida em que tenho buscado, ao longo da investigação, uma linguagem feita de muitos fios: linguagem científica; linguagem literária. Linguagem que é, por muitos e por mim também, “concebida como não apenas como meio de comunicar o pensamento, não só como reflexo indireto do vivido, mas também como experiência humana, como expressão e produção de sentidos.” (KRAMER, 1996, p. 39). Então, o desejo não é contornar as falas polissêmicas e polifônicas das professoras com dimensões mecanicistas e dicotômicas, mas é ir além do imediatismo produzido pela vida contemporânea. Implica, pois, buscar compreender os sujeitos e suas histórias a partir dos movimentos de interação, contraditórios e provisórios inerentes aos processos (auto)formativos, mesmo reconhecendo meus limites e as limitações que, por vezes, a própria linguagem nos impõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busco nos estudos bakhtinianos o conceito de dialogismo (interação) para fundamentar a ideia dos sujeitos serem considerados em sua dimensão histórica e social, definidos na relação com os outros, quer esses outros sejam reais, quer sejam imaginários. Essa relação eu/outro, constitui o ser humano e faz com que nossa fala, mesmo quando pensamos estar falando com nós mesmos ou em um monólogo, seja

sempre provocada por outros, vindo e dirigindo-se a interlocutores reais ou não. Essa troca estabelecida entre os sujeitos pode contribuir para a formação pessoal, profissional e acadêmica.

Trazer à cena as histórias de leitura das professoras promove a possibilidade de olhar para as singularidades vividas como potências formativas, além de poder resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos como participantes reais dos processos de construção histórica, cultural e social.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1)
- COLASANTI, M. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004. s/d.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras; arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____; JOBIM E SOUZA, S.(orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LITERATURA INFANTIL: FERRAMENTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM E A FORMAÇÃO

Jade Juliane Dias Mota; Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(jade.juliane@yahoo.com.br)

Layane Bento Felismino; Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(layane.felismin@gmail.com)

Resumo:

A educação infantil se caracteriza pela necessidade de estímulo à criatividade, a presença da ludicidade e também pelo primeiro contato com a língua escrita. Com o intuito de acelerar a alfabetização o quanto antes, percebemos práticas cada vez mais homogeneizadoras visando, na maioria das vezes, uma posterior avaliação, o que tem promovido discussões acerca de aspectos como: avalia-se o aluno de acordo com seu conteúdo acumulado ou diante do seu progresso dentro deste processo? Integrar às atividades planejadas experiências que promovam interação entre os alunos, percebendo seu contexto social e respeitando as diferenças requer uma reflexão do professor acerca de sua prática. Os livros infantis surgem então, como uma ferramenta que se tornará primordial no processo de alfabetização desde os primeiros contatos com as letras. Neste trabalho, nos propomos a fazer uma reflexão acerca do uso destes livros dentro da sala de aula, defendendo que diante da abordagem que será feita por meio da utilização destes mesmos, o que se tornaria um agente facilitador neste processo, acaba por assumir um caráter normativo que suscitará em uma regulação do ensino, que valida determinados saberes e se restringe muitas das vezes na formação de um leitor que apenas obteve a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita, não construindo desde a pré-escola, leitores e escritores com leituras de mundo e capacidade crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Literatura infantil, alfabetização, educação infantil

Introdução

As práticas alfabetizadoras possuem atualmente uma falsa fragmentação no que tange a discussão sobre: conhecimento escolar *versus* conhecimento de vida; valorização da leitura; disciplina e critérios que avaliam se o aluno está de fato alfabetizado ou não, pois estes aspectos estão contidos em um todo que é o processo de alfabetização e não podem ser divididos.

Entendendo que a construção do conhecimento da leitura e da escrita se dá nos diferentes contextos através do valor que isso possui para cada sujeito (SMOLKA, 2008), percebemos que o processo de alfabetização vai ser norteadado pela significação que o professor dará a este processo. A formação de leitores e escritores é mais abrangente que o significante “alfabetização”, bem como a escrita não se baseia apenas na representação da linguagem, esta pode ser entendida como artefato cultural produtor de sentidos.

Desta forma, destacamos a literatura infantil como uma ferramenta híbrida (o que explicitaremos melhor ao longo do trabalho) que pode auxiliar este processo de alfabetização dependendo da forma como será trabalhada.

Segundo Nicolau Gregorin (2009), é importante explicitar que o termo “infantil” indica o público ao qual esses tipos de texto são destinados. É essencial que haja uma reflexão do professor para a seleção de obras a serem trabalhadas e de que forma estas mesmas serão incluídas na prática escolar, bem como, no contexto de vida do aluno, sem a necessidade de uma aceleração da alfabetização, ao mesmo tempo, não restringindo o livro apenas como artefato cultural. Desta forma, temos como finalidade expor a importância deste tipo de gênero e de sua presença no contexto escolar para a formação de leitores e escritores como também de cidadão reflexivos, não sendo um aspecto em detrimento do outro, pois consideramos que estes se constituem mutuamente.

Reflexões acerca da prática pedagógica pautada nas políticas públicas para a educação infantil: DCNEI e suas possibilidades de apropriação

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº05/2009) afirmam a necessidade de práticas pedagógicas que desenvolvam a leitura, a escrita para as crianças de zero a seis anos. O currículo da Educação Infantil elaborado pelo MEC foi desenvolvido com o objetivo de ser um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio artístico, cultural, científico e tecnológico. O documento sugere que essas práticas devem ser elaboradas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e defende que isso afeta a construção de suas identidades.

Tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), entendemos que estas possuem um caráter representativo, e tem por finalidade orientar os projetos pedagógicos e as propostas curriculares desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil de todo o país. Utilizando o DCN como uma base para a nossa análise documental, alguns referenciais pós-estruturalistas do campo do currículo como Bhabha (1998), Lopes e Macedo (2011) e as concepções de Soares (2004) e Smolka (2008) que nos fornecem subsídios para pensarmos a alfabetização e as tensões do âmbito educacional, aprofundaremos o estudo fazendo uma leitura sobre a relação alfabetização-literatura infantil, de forma que possamos promover reflexões acerca da importância destes livros e as abordagens a serem desenvolvidas com eles em sala de aula na educação infantil.

Tensões não especializadas: uma leitura sobre a relação entre alfabetização e literatura infantil

Para Soares (2004), nos países considerados de Primeiro Mundo, um dos problemas mais pertinentes e de suma importância era a constatação de que embora a população fosse considerada alfabetizada, ela não dominava requisitos de leitura e escrita necessários para uma participação ativa na vida em sociedade, a qual exige fundamentos da língua que ultrapassam a ideia limitada do “ler e escrever”.

Concordamos que no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam com frequência. Esses conceitos se estendem no embate entre: saber ler e escrever com a

capacidade de fazer uso da leitura e escrita. Desta forma, defendemos que o acesso à leitura e a escrita pode ser um fator que apazigue as diferenças socioculturais. Sendo assim, reafirmando a sua importância na formação do cidadão que está sendo construído dentro do processo educativo.

Tomando como referencial teórico os estudos pós-estruturalistas do campo do currículo, entendemos a literatura infantil como uma ferramenta híbrida (BHABHA, 2008). De acordo com as discussões recorrentes no âmbito da educação acerca da importância da alfabetização e do uso dos livros em sala de aula, nos apropriamos de uma dentre as múltiplas leituras que podem ser feitas acerca deste cenário. Percebemos uma polarização no que tange a problemática da literatura infantil em sala de aula: ora se destaca a importância do livro como um agente propulsor da alfabetização desde a pré-escola, a fim de preparar estes alunos para avaliações externas pertencentes aos segmentos seguintes da educação; ora estes livros se caracterizam como artefato cultural promovedor do desenvolvimento do imaginário infantil e do contato com esta cultura. Entendemos que esta ambivalência produz sentidos outros para além destas duas questões, estas relações são articuladas em um espaço de tensão que também é produção cultural.

O livro tomado como ferramenta caracterizada pela ambivalência, não pode ser definido nem por um aspecto, nem por outro. A importância do uso da literatura infantil no processo de alfabetização se constitui no *entrelugar* (BHABHA, 2008). Este *entrelugar* não pode ser visto como “meio” entre dois polos diferentes; ele é um lócus não territorializado, não espacializado. Sendo assim, pensar a literatura como ferramenta híbrida pode vir a acrescentar reflexões sobre a discussão desta polarização presente no ambiente escolar, visto que ela se desestabiliza a partir do momento em que conserva a semelhança e evidencia a diferença presente nas práticas desenvolvidas para ele.

Considerações Parciais

De acordo com nossos referenciais teóricos no âmbito pós-estruturalista, levamos em consideração que não existem fechamentos únicos diante de reflexões e destacamos a impossibilidade de fixação de determinados aspectos. Desta forma podemos fazer algumas considerações parciais acerca das nossas análises documentais e no nosso aprofundamento teórico.

É interessante para o trabalho em sala que a prática com a literatura infantil deve entender alguns pontos, como: que a criança é um indivíduo pertencente a um grupo social, é um aprendiz e produtor da cultura; perceber e entender a literatura como um fenômeno de linguagem resultante das experiências vivenciadas pelos autores dos livros; observar que há uma relação direta entre literatura, história e cultura, pois em cada momento histórico e de cada cultura se criam uma estética própria, uma identidade única; compreender o entendimento de que a leitura é um diálogo entre o leitor e o texto, o que faz remeter a capacidade de estimular o imaginário e as emoções do leitor (a criança) (GREGORIN FILHO, 2009)

Tendo em vista muitas vertentes da literatura infantil, este tipo de gênero, assim como os outros, tende a colaborar no desenvolvimento cognitivo e contribuir na construção de

conhecimento da leitura e da escrita, assim interferindo de forma positiva na constituição da aprendizagem do sujeito. Consideramos a importância do uso da literatura infantil na educação infantil não somente como um artefato com conteúdo alfabetizador a ser transmitido às crianças, e sim como uma ferramenta híbrida que tanto pode auxiliar tanto no processo de alfabetização e letramento da formação de leitores e escritores, como também auxiliar na construção de uma leitura de mundo crítica e reflexiva.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4ª Ed. São Paulo: Ed. Martins fontes, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília, 2012.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- GREGORIN FILHO, J. N. Literatura Infantil: Múltiplas linguagens e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- KRAMER, Sônia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.
- LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo, 12. Ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Ver. Bras. Edc. [online]. 2004, n. 25, pp. 5-17.
- ZILBERMAN, R. A literatura na escola. São Paulo: Global, 1981.

COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES (AS): CONVERSANDO SOBRE O COTIDIANO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Marcio da Costa Berbat

Email: marcioberbat@yahoo.com.br

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Neste trabalho será abordado o resultado parcial da pesquisa de um grupo de estudo formado por professores (as) e alunos (as) de licenciatura em pedagogia a distância na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que buscam compreender as crianças pequenas em suas vivências, suas culturas, seus processos de socialização, suas subjetividades, como produzem saberes e conhecimentos, e a qualidade de suas experiências cotidianas. Nossos estudos têm como referência principal as obras de Vigotski, no contexto investigativo e desafiador do cotidiano das crianças (creche e pré-escola), passando pelo conhecimento científico na dimensão sócio histórico e espacial, na perspectiva da geografia da infância e promovendo o aprendizado, que é a base para o desenvolvimento da criança na dimensão de suas territorialidades culturais e sociais. Os resultados demonstram a possibilidade de se fazer pesquisa na graduação a distância, trabalhando com atividades de formação no polo presencial de Niterói, valorizando o trabalho docente no contexto de mediação com o uso de diversas tecnologias e com projeto interdisciplinar, integrando o curso de licenciatura em pedagogia ao cotidiano da educação básica, aos estágios curriculares supervisionados, como processo crucial para a construção de conhecimento sobre as infâncias e práticas pedagógicas na formação do pedagogo.

Palavras-chave: infâncias; pedagogia a distância; cotidiano; geografia da infância.

Neste trabalho abordamos o resultado parcial da pesquisa de um grupo de estudo formado por professores (as) e alunos (as) de licenciatura em pedagogia a distância na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que buscam compreender as crianças pequenas em suas vivências, suas culturas, seus processos de socialização, suas subjetividades, como produzem saberes e conhecimentos, e a qualidade de suas experiências cotidianas.

Este também tem sido nosso objetivo, de pesquisar e estudar para conhecer e aprimorar nosso trabalho de iniciação científica, dentro da realidade da pedagogia a distância, no contexto da formação de professores desta modalidade de ensino. Ao mesmo tempo em que estamos atuando como professores-pesquisadores, estamos aprendendo com os pequenos, nessa relação, uma troca que traz para o nosso grupo de estudos muitas questões e reflexões para serem discutidas sobre o trabalho de campo, confrontando-as com as leituras dos pensadores que estudamos. Em nossas visitas à

escola, observamos a rotina das crianças, suas brincadeiras, suas atividades, como elas interagem nesse espaço, suas vivências e experiências, ou seja, investigamos na perspectiva da geografia da infância.

Os registros narrativos são feitos por anotações e fotos. Além disso, buscamos compreender as concepções de infância nos documentos formais e no cotidiano das instituições de educação infantil. Analisamos os documentos oficiais, como regimento interno, projeto político pedagógico e matérias de formação continuada para os docentes que atuam na educação infantil. A obra de Vigotski é bastante apreciada e utilizada nesta trajetória de ensino e pesquisa. Entendemos que a pesquisa com crianças não se restringe a um resultado: ela constitui um processo ao qual dedicamos tempo e persistência: como sujeito produtor de seu próprio saber e cultura, a criança requer observação atenta de suas atitudes para, assim, permitir-nos compreendê-la.

Nos nossos encontros quinzenais (no polo presencial) discutimos as visitas à escola, estudamos os autores para/com/na a infância e decidimos quais os próximos passos a seguir; no intervalo de tempo entre um encontro e o outro, trocamos ideias pela internet (*e-mails* e *facebook*) e acessamos a plataforma *moodle*, que nos dá suporte para o curso. Através dessa interação do grupo, ao qual se juntam o coordenador e o orientador, vamos delineando este trabalho, o qual nos têm proporcionado novas descobertas e desafios na educação infantil. O trabalho ainda não está concluído, mas já estamos caminhando para finalizá-lo; registramos aqui o que foi feito até este momento.

O que nos motivou a pesquisar as crianças, os sujeitos da educação infantil, foi à oportunidade de participar de um grupo de estudos formado por estudantes do curso de pedagogia a distância que, mesmo com suas limitações de tempo e espaço, reconhecem a necessidade de aprimorar sua prática pedagógica através do estudo e da pesquisa com os sujeitos mais importantes do processo ensino-aprendizagem - no nosso caso, as crianças no período de creche e pré-escola. Essa atuação como professores-pesquisadores certamente trará grandes contribuições para nossa prática docente.

Nossos estudos têm como referência principal as obras de Jader Janer Lopes, no contexto investigativo e desafiador do cotidiano das crianças (creche e pré-escola), passando pelo conhecimento científico na dimensão sócio histórico e espacial, na perspectiva da geografia da infância por Lopes e promovendo o aprendizado, que é a base para o desenvolvimento da criança na dimensão de suas territorialidades culturais e sociais. Como professores-pesquisadores, percebemos em nosso trabalho as diferenças culturais de uma escola para outra, ou seja, cada comunidade tem os seus próprios costumes e regras.

Os resultados parciais demonstram a possibilidade de se fazer pesquisa na graduação a distância, trabalhando com atividades de formação no polo presencial de Niterói, valorizando o trabalho docente no contexto de mediação com o uso de diversas tecnologias e com projeto interdisciplinar, integrando o curso de licenciatura em pedagogia ao cotidiano da educação básica, aos estágios curriculares supervisionados, como processo crucial para a construção de conhecimento sobre as infâncias e práticas pedagógicas na formação do pedagogo.

MEMÓRIA DOCENTE: NARRATIVAS DO COTIDIANO ESCOLAR DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Tatiana Pinto da Silva
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Escola de Educação
tatiana.silva.unirio@gmail.com

Resumo

O cotidiano escolar é um espaço de construção onde muitas histórias se confrontam resultando em experiências pedagógicas que enriquecem a formação docente. Diante disso, torna-se relevante valorizar as experiências, os relatos, as práticas das professoras da escola pública, buscando através da pesquisa em educação, os referenciais teóricos que dialoguem e fundamentem estas memórias e narrativas. Com base na minha experiência docente na rede pública, objetivo narrar, sistematicamente, as memórias e trajetórias docentes para trazer à luz da universidade a realidade do cotidiano escolar das séries iniciais do ensino fundamental e entender como estas narrativas das memórias docente são aproveitadas, ou não, no contexto acadêmico como lugar de pertencimento e formação docente.

Palavras-chave: Memória docente; narrativas; experiências; cotidiano escolar.

Introdução

Esta pesquisa inicial sobre Memória Docente aborda a maneira como as narrativas das professoras das séries iniciais do ensino fundamental são aproveitadas ou não, no contexto acadêmico como lugar de pertencimento e formação docente. O cotidiano escolar é um espaço de construção onde muitas histórias se confrontam resultando em experiências pedagógicas que enriquecem a formação docente. Diante disso, torna-se relevante valorizar as experiências, os relatos, as práticas das professoras da escola pública, buscando através da pesquisa em educação, os referenciais teóricos que dialoguem e fundamentem estas memórias e narrativas.

Os primeiros resultados desta pesquisa etnográfica apontam a necessidade de uma longa e honesta imersão nas narrativas das trajetórias docentes para trazer à luz da universidade a realidade deste cotidiano escolar tão rico de saberes e fazeres. Somos, em sala de aula, professores multifacetados e desenvolvemos muitos papéis além da docência para atender trinta ou mais alunos por turma, onde cada um tem suas especificidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O escopo deste trabalho é um diálogo com as múltiplas problemáticas que circundam o ambiente escolar, tendo como objetivo analisar os saberes e fazeres docentes contidos na sala de aula, apresentando através da narrativa, os caminhos percorridos para suprir as dificuldades da educação em um sistema que desvaloriza, reprime, mal

remunera, adoce os seus professores sujeitando-os a produção de saberes de forma industrial, capitalista e meritocrática.

Metodologia

Ao optar por uma pesquisa autobiográfica que congregasse as minhas memórias, trajetórias e narrativas docente, fez sentido perpassar por várias problemáticas influenciadas pelo contexto que considero como campo, um laboratório vivo, que é a sala de aula. O campo de pesquisa no qual estou, prazerosamente, inserida me remete a uma reflexão sobre o exercício e formação docente. Para tal, é primordial buscar referenciais teóricos que fundamente este estudo. Desta forma Sanches e Pérez (2012) nos aponta que:

As teorias dialogam com as possibilidades múltiplas de percepção e compreensão da realidade, de coleta de informações, de seleção dos aspectos relevantes à reflexão sobre nossos conhecimentos, sobre como se transformam em ações e sobre como saberes implícitos em nossos fazeres cotidianos são fundamentais para a construção da própria prática, que, por sua vez, é importante na busca e apreensão da teoria. (p.396)

Esta busca e apreensão da teoria constitui o método que vai nortear a pesquisa e responder as hipóteses e problemáticas de forma efetiva. A articulação entre a teoria e a prática pedagógica é que vai fundamentar os fazeres deste cotidiano escolar como objeto de pesquisa.

A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA DOCENTE À LUZ DA UNIVERSIDADE

Os primeiros achados desta pesquisa em fase de iniciação dizem respeito a maneira como estas narrativas da memória docente são aproveitadas, ou não, no contexto de formação docente na universidade visando descortinar os saberes e fazeres que estão contidos no cotidiano escolar das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, destacando os caminhos e as trajetórias possíveis para suprir as dificuldades e necessidades da educação pública.

Existem diversas literaturas que abordam, teoricamente, os fazeres docentes. Visando a importância da pesquisa como prática e defesa da figura do professor, busco elucidar que valorizar a narrativa do aluno-professor contribui com propriedade para a formação a nível acadêmico. O aluno-professor está diretamente ligado a este fazer pedagógico, o que dá a ele a condição de focalizar a atividade de pesquisa na educação e coordenar pontos de vista diversos sobre as problemáticas que circundam o cotidiano escolar. Para Lüdke (2000) talvez resida nesse aspecto a contribuição mais significativa do trabalho de pesquisa ao revelar a distância, ou mesmo a disparidade existente entre as

duas óticas, a de predomínio acadêmico e aquela mais voltada para a realidade vivida pelos professores em seu dia a dia.

Conclusões

As impressões iniciais deste estudo nos levam a supor que é possível ter a memória da narrativa docente como articuladora destas teorias que fundamentam, constituem e formam o docente. Sendo assim, considero a Memória Docente uma base fundamental que apresenta caminhos possíveis para atuação do professor, visando uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva real e emancipatória.

Referências

Libâneo, José Carlos. Alves, Nilda (organizadores). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

Lüdke, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? ENDIPE – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Sanches, Carmen Sampaio. Pérez, Carmen Lúcia Vidal. Conversas sobre aprenderensinar a ler e a escrever: (nos) alfabetizando com as crianças sem cartilhas...Cortez, 2012.

DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS: A PARTIR DAS ROTINAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Natasha Maria Fernandes de Lima

Curso de Licenciatura em Pedagogia, Escola de Educação, Centro de Ciências Humanas
e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

E-mail: nathy-fernandes@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo discutir a importância da rotina na educação infantil e a sua cooperação para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Isto quer dizer aperfeiçoar as tarefas diárias por meio de horários, atividades pré-definidas e atividades habituais da melhor maneira possível nas instituições de ensino. É importante destacar também que, uma boa organização espacial e uma rotina refletida na criança ajuda, ainda, no desenvolvimento da autonomia e o processo de socialização, tanto entre o adulto com a criança, quanto entre a criança a própria criança tornam-se mais comuns.

Palavras-Chave: Rotina; Educação Infantil; Autonomia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se baseia em mostrar que, ao entrar na escola, a criança desenvolve a sua vida afetiva e constrói novas relações sociais tanto com os professores quanto com outras crianças.

Assim, oferecer instalações adequadas à saúde e ao bem estar das crianças e adultos é cumprir com um primeiro dever, pois não basta que a frequência à escola seja apenas um direito, é preciso que, para as crianças, seja também uma alegria! (TIRIBA, 2007, p. 4).

Esse processo de construção do conhecimento das crianças é utilizado das mais diferentes linguagens e capacidade de terem ideias e hipótese sobre aquilo que buscam descobrir. Neste aspecto, as crianças criam o conhecimento a partir das interações que constrói com as outras pessoas e com o meio em que convivem.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido com base nos procedimentos de investigação científica (observação participante e estudo de casos) em sala de aula de educação infantil, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, cuja escola recebe alunos de diferentes comunidades, que estão na proximidade dela, de perfil sócio econômico caracterizado por

alunos de classe média e classe baixa, e em alguns documentos no sentido de aprofundar o entendimento sobre o tema rotina da educação infantil.

SIGNIFICADO DE ROTINA E ORGANIZAÇÃO ESPACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil se organiza coletivamente a partir de um planejamento que vai desde a entrada dos alunos na escola até o momento da saída, quando seus pais ou responsáveis buscam os alunos. Dessa forma, a rotina escolar significa aperfeiçoar as tarefas diárias por meio de horários, atividades pré-definidas e atividades habituais da melhor maneira possível nas instituições de ensino.

A rotina representa também uma estrutura em função das intenções educativas, na qual será organizado pelo o professor para trabalhar com as crianças, devendo envolver desde os cuidados, as brincadeiras e as ensino-aprendizagens. Não é um serviço simples organizar uma rotina, já que para o adulto, frequentemente, é rotulado algo ruim, monótono e repetitivo.

Porém, para a criança, é essencial que haja uma rotina para que ela desenvolva sua autonomia, assim como, ter o domínio das atividades que virão acontecer de uma forma clara e compreensível para que as crianças tenham segurança. Por isso, é importante valorizar outros espaços da instituição e fora dela, espaços com, por exemplo, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca e etc. são mais do que locais para simples passeio, enriquecendo e potencializando as aprendizagens. Mas, muitas vezes as rotinas mesmo se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo às crianças continuam “entre paredes”.

A criança consegue apenas perceber o espaço através de seu próprio corpo em contato com objetos, utilizando os sentidos. Num primeiro momento, o seu espaço é a vivência compõe-se dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que ai existem e que ela utiliza. As relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas á medida que ela amplia seu espaço de ação. (LOPES, 2013, p. 287)

Dessa forma, as instituições de ensino devem criar um ambiente adequado para o processo de socialização e para o processo de ensino-aprendizagem, por isso é importante que o professor tenha um olhar atento para o acompanhamento das ações de cada criança.

TEORIA X PRÁTICA

A rotina ajuda o trabalho do professor, sobretudo, para assegurar um acolhimento de qualidade para as crianças e é considerada uma forma de garantir a organização do ambiente, uma vez que a repetição das atividades cotidianas mostra às crianças cada situação do dia-a-dia.

Assim, a rotina deve ser realizada diariamente. Isso não significa que devemos alterar o dia-a-dia escolar em uma planilha com atividades rigorosas e inflexíveis, mas sim adequar às atividades ao ritmo da instituição, das crianças e do professor. Portanto, a rotina pode e deve sofrer alterações e inovações quantas vezes forem necessárias durante o período letivo.

Dessa forma, a rotina é um exercício com diferentes ações que ocorrem em nosso dia-a-dia. Ela possibilita que a criança guie-se na relação espaço/tempo, reconhecendo seu desenvolvimento.

Para que o professor possa realizar os seus objetivos e desenvolver as atividades de forma organizada, segura e autônoma é necessário que a rotina da instituição de ensino considere as necessidades do professor, das crianças e da própria instituição escolar.

CONCLUSÃO

A rotina é decorrente das atividades desenvolvidas dentro da instituição escolar, se o professor tiver uma rotina com atividades bem planejada e refletida em função das crianças, o espaço físico tende a ser organizado para que isso se realize. Nesse sentido, se o professor que alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem nas crianças, ele, primeiramente, deve organizar o espaço para depois realizar a atividade, a partir do seu planejamento.

A partir destas informações pode concluir que, a rotina é essencial para a organização das atividades diárias nas instituições de ensino. No caso da educação infantil, ela gera a segurança e autonomia das crianças. A rotina escolar não pode ser feita de forma mecânica, pelo contrário, toda atividade desenvolvida, os horários e os espaços deve ser planejadas em busca de facilitar o trabalho pedagógico e as necessidades das crianças, contribuindo para as interações delas no cotidiano de forma que garanta a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. In: **A organização do ambiente**. São Paulo: Atmed, 2006. p. 119-135.

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 15 de Março de 2015.

LOPES, J. J. M. **Geografia da Infância**: Contribuições aos Estudos das Crianças e suas Infâncias. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 22, nº 49/1, maio/ago. 2013.

TIRIBA, L. O corpo na escola. Educação e vivência do espaço: diálogos entre a arquitetura e a pedagogia. **Revista Presença Pedagógica**, v.14, N.83.SET/OUT 2008. ISSN 1413-1862. Belo Horizonte, Editora Dimensão, 2007.

Simpósio Temático V - Política Educacional Brasileira: Ontem e Hoje

O Simpósio de Política Educacional Brasileira: Ontem e Hoje tem como objetivo a troca de experiências e o debate sobre as políticas Educacionais Brasileiras, campo que está inserido no âmbito das políticas públicas. Estamos abertos para resumos de trabalhos que tragam o enfoque da discussão para a legislação, o planejamento institucional, a implementação e a avaliação das políticas em toda a trajetória do Estado Brasileiro.

Data: 5a feira, 21/05, de 14h às 17h e de 18h30 às 21h30

Professores responsáveis: Jane Santos da Silva, Airan Borges e Rafael Oliveira

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O APARECIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jannine Lourenço da Costa;
Juliana Ferro da Silva;
Larissa Rodrigues Teixeira;
Natalie de França Barbosa;
Unirio – Graduandas de Pedagogia
julianaferro03@gmail.com

RESUMO:

Pesquisa apresentada em seminário de História das Instituições Escolares Brasileiras, com o intuito de fazer ponderações para entender como se deu o processo de constituição da educação infantil como conhecido atualmente.

Palavras-chaves: Educação Infantil; História da Educação Brasileira; Educação Básica

É amplamente conhecido que a educação formal do Brasil começou por volta de 1540 com a chegada dos jesuítas que tinham como objetivos o convencimento dos índios ao trabalho e também a propagação da fé católica. Logo que iniciaram sua jornada os jesuítas perceberam que era mais fácil catequizar os jovens que os converter os adultos e assim o processo educacional em território brasileiro se inicia privilegiando alguns grupos em detrimento de outros, desde já disseminando a distinção entre os filhos dos latifundiários e os filhos de indígenas, de forma que a educação para um era voltada para o desenvolvimento em letras e ciências enquanto o outro apenas para controle dos corpos, respectivamente. É visível que nesse início não houve relação com a educação infantil, que para nós significa um tipo de educação específica para crianças de 0 a 6 anos, o seguimento da educação com cunho pedagógico só viria três séculos mais tarde.

Até a década de 1840 a família era a única responsável pela educação da criança, mas com as mudanças na cultura social brasileira, como a mudança na organização do trabalho, as demandas do mercado e o fim do tráfico negreiro, houve necessidade de particionar essa educação com uma instituição, seja pela taxa de mortalidade, desnutrição ou pela quantidade de acidentes domésticos causado pela ausência dos pais em casa. O abandono de crianças foi um fator que contribuiu muito para se pensar na criança como um outro ser humano que precisava de cuidados, mesmo ainda sendo vistos como mini-adultos, os motivos do abandono se davam geralmente pela vergonha de ser mãe solteira, na sociedade complacente desse período histórico o objetivo era retirar a responsabilidade do homem sobre a reprodução; com a deficiência surgiu em 1843 no Rio de Janeiro, a Santa Casa da Misericórdia com a iniciativa da roda dos expostos, uma forma de repudiar os filhos sem ser revelado. Mesmo com a roda no final do século XIX aconteceu uma significativa criação de creches, sem o conceito vigente sendo apenas para fins recreativos, sustentadas por organizações sem fins lucrativos. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.83)

Com tudo, foi implantado o primeiro jardim de infância privado no país, o Colégio Meneses Vieira, em 1875, composto apenas pelo sexo masculino, as salas comportavam em média 30 alunos e estimulava o desenvolvimento corporal e intelectual das crianças de 3-6 anos (BALDAN, 2009). Somente em 1896 foi introduzido um jardim público, já no período Republicano, anexo a Escola Normal arquitetada por Rangel Pestana em 1890 na cidade de São Paulo (MARCELINO, 1999, p.3). Em 1933, em Teresina no Piauí, se estabelece o primeiro jardim de infância oficial com o nome de Lélia Avelino, tinha o objetivo de proporcionar o desenvolvimento artístico para crianças de 4 a 6 anos, e funcionava dentro da Escola Normal Antônio Freire (KUHLMANN, 2000, p.9). Entre 1875 e 1940 haviam espalhadas pelo país cerca de 50 creches e jardins de infância. Neste mesmo período se estrutura o Parque infantil no interior de São Paulo com a preocupação de atender a todas as crianças independente de sua camada social, o Parque se espalha para outras cidades, iniciando a regulamentação na esfera da legislação, direito que só foi com efeito garantido na Carta Constitucional de 1988.

Desde então, a educação passou a ser desvinculada da assistência social e passou a ser responsabilidade da área educacional, outros estatutos e diretrizes para a melhorar e assegurar a educação à todas as crianças, cada vez mais igualitária e de acordo com as necessidades predominantes.

Apesar das criações de creches apenas para auxiliar as mães trabalhadoras, uma parte da sociedade acreditava que esses espaços desenvolviam as crianças de forma benéfica. Por conta da taxa alta de mortalidade no início do século XX, foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, com o intuito não apenas de amparar as mães, e sim de cuidar também do recém nascido.

Porém, mesmo com a criação de órgãos públicos em defesa da criança, a educação ainda era para poucos, já que havia um número insuficiente de instituições para a demanda populacional, tanto em custo quanto em vagas. Um meio de aliviar esses espaços foi primeiro a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, 1943), determinando que toda empresa com mais de 30 mulheres deveria ter sua própria creche, ou fazer convênio com uma instituição. Esta legislação, que está em vigor até hoje foi como letra morta, em 1965 ocorreu a Conferência de Santiago, no Chile, que visava a menor exigência nas instituições que fornecem serviços escolares e com baixo custo para a América latina, a necessidade de declinar o investimento com a construção de espaços escolares era assim possibilitar o acesso a educação nas comunidades, o que resultou em 1967, a medida de indicação de igrejas diversas para implantarem espaços recreativos, as igrejas passavam por exigências como o enquadramento da instrutura e eram indicadas por serem consideradas as instituições de propagação nacional.

Com a chegada dos imigrantes europeus no país, aproximadamente no final do século XIX, os movimentos feministas ganharam força, agora as mulheres não queriam apenas creches para as trabalhadoras e, sim creches para todas, independente da condição econômica ou ocupação. Com a crescente dos movimentos toma-se medidas para silenciar as exposições, mais instituições foram criadas, a justificativa apresentada era que as crianças menos abastadas são como Kramer (1995, apud PASCHOAL;

MACHADO, 2009, p.84) descreve “carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutido”, e a escola possibilitaria as mesmas uma superação das precárias condições sociais, com a chamada educação compensatória, que visa diminuir as consequências da desigualdade de classe deliberada. Ainda sim, as crianças ricas eram educadas visando a criatividade e o ensino regular e as pobres apenas voltadas para o mercado de trabalho, o foco se fez em padronizar e submeter a aceitação da exploração social.

Referências

Ariès, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia ; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

ARAÚJO, Luana Ferreira de. **Interação escola e família na educação infantil: antigas questões para novos desafios**. 2014. 48 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:<<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/LUANAFERREIRADEARAJO.pdf>>. Acesso: 25 abr.2015.

KUHLMANN JR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> >. Acesso em: 23 abr. 2015.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado ; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 9, n. 33, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf >. Acesso: 25 abr. 2015.

MARCELINO, Eliana Cristina. **O jardim de infância anexo à escola normal de São Paulo: análise do modelo didático-pedagógico**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, n.1, 2004. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/download/74/76>>. Acesso: 08 mai 2015.

BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos. **Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)**. Editora EDUSF: Bragança Paulista/SP, 2002. 350p. Resenha de: BALDAN, Merilin. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.23, p. 209–211, set. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/res2_23.pdf>. Acesso: 08 mai 2015.

DESAFIOS DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL/UFF A PARTIR DA RESOLUÇÃO DO CNE Nº 1 DE 2011

Barbara Fernandes Bersot – UERJ/CNPq
barbara_bersot@yahoo.com.br

Nathália Amaral Ferreira – UERJ/FAPERJ
nathalia_amaral_ferreira@hotmail.com

Maira Alves Elias– UERJ/IC-UERJ
maira.peduerj@gmail.com

Resumo

Apresentamos parte de uma pesquisa em andamento sobre a Produção do conhecimento nas unidades Universitárias Federais de Educação Infantil- UFEI a partir da Resolução do CNE nº1 de 2011. A instituição Federal, localizada no Rio de Janeiro é vinculada a grupo de pesquisas ,como o Infância Saber Docente.Para além de sua atividade fim, que é de oferecer educação às crianças de zero a seis anos busca adequação as recentes exigências. Tais mudanças implicam na configuração da equipe docente e nas condições de acesso e permanência para as crianças. No caso a unidade investigada já atua com profissionais selecionados por concurso público e com ingresso de crianças através de sorteio.

Palavras-chave: Unidade de Educação Infantil; Infância; Educação Infantil.

1- Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento intitulado Infância e Diversidade na Produção do conhecimento nas UEIU (2012-2015) que tem proporcionado a elaboração de atividades de ensino pesquisa e extensão sobre a infância e sua educação.

Apresentamos reflexões sobre o impacto da Resolução do CNE nº1 de 2011 na Unidade Universitária de Educação Infantil – Creche UFF, uma vez que se estabeleceu novas exigências de funcionamento, das quais destacamos o acesso à matrícula das crianças por meio de sorteio público, definido em edital, e a contratação de professores com formação em magistério, e através de concurso público e com carreira docente.

2- Histórico que afirma a infância na UEIU

O surgimento das Creches Universitárias acontece nas décadas de 1970 e 1980 devido a necessidade de expansão das vagas para crianças, filhas de mães no mercado de trabalho. As reivindicações para o atendimento à criança em creche e pré-escolas demonstrava algumas estratégias para a melhoria da educação e um lugar de assistência as mulheres trabalhadoras. Só depois da constituição federal de 1988, a oferta da educação infantil de de 0 aos 6 anos se apresenta como dever do Estado.

Ampliar o número de vagas, dar assistência ao trabalhador era avanços da educação infantil. O crescimento de campo de pesquisa em meados da década de 1980 “[...] passa por significativas transformações, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, quando a creche passa a ser reivindicada também como um direito das crianças [...]” (Raupp, 2004, p. 203).

O projeto destinado a creche acontece em 1982 no novo campus Universitario Universidade- Campus de Gragoatá.- Niterói, Rio de Janeiro. No entanto somente em 1997 a creche funciona com uma equipe composta por contratos. A partir de 1999, a Creche UFF ficou subordinada administrativamente à Pró-Reitoria de Extensão¹, assim permanecendo até 2007 quando o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança (NMPEEC/UFF) prosseguiu nas atividades de pesquisa e extensão com um grupo de professores de diversos departamentos e unidades acadêmicas, dando origem ao Grupo Gestor da Creche UFF.

Com processos de discursão da administração e por forças exigidas da Resolução do CNE nº1 de 2011 varias transformações o correram na unidade. Em 2013 a abertura da matricula universal, para as crianças, visava um ingresso para todos e não só ao filhos de funcionários da comunidade universitária, isto é sem a reserva de vagas para a comunidade interna. Uma série de reformas no espaço físico visando adaptações para melhor atendimento das crianças e sua famílias e ,ainda, a realização do primeiro concurso para docentes de educação infantil para a unidade, que resultou no ingresso de cinco professoras de carreira de magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Essas e outras preocupações com o atendimento educacional das crianças, na unidade, só evidencia o quanto é relevante à reformulação e ampliação dos espaços e da administração. Fica registrado a construção de identidade institucional sem esquecer os processos de lutas e reivindicações envolvidas na sua criação.

3-Conclusão

Diante do estudo bibliográfico sobre a UEIU/UFF e das discursões presentes no grupo pesquisa fica claro o quanto o contexto universitário e o momentos políticos influenciaram nas lutas pela garantia de um direito para a pequena infância. Reconhecemos que a unidade representa desde sua criação seu principal papel de ensino, pesquisa e extensão. Embora os desafios apresentados configuram uma nova identidade, sem esquecer os processos de sua criação, e contribuindo com reflexões acerca da diversidade que a Resolução N°1, provoca Os acontecimentos contemporâneos na unidade parte da premissa de que “as crianças, desde pequenas, devem ser respeitadas como sujeitos de direitos” (AQUINO, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Infância e Diversidade na Produção do Conhecimento nas Unidades Universitárias de Educação Infantil. Projeto de Pesquisa.

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.¹

_____. Saber Docente: questões para pensar a prática na educação infantil. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria M. L. L. de; DIAS, Adelaide Alves. (Orgs.) Psicologia e Educação Infantil. Araraquara. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

BRASIL. Palácio do Planalto. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1 CNE/CEB de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. CNE, Brasília, 2011.

BERSOT, B. F. ; SANTOS, T. P. B. . Unidades de Educação Infantil Universitárias e o compromisso com a infância. In: IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos, 2012, Niterói. IV Congresso Internacional Cotidiano - Diálogos sobre Diálogos. Niterói: Grupalfa, 2012.

RAUPP, M. D. Creches Universitárias Federais: questões, dilemas e perspectivas. Educação e Sociedade. vol. 25, n. 86, p. 197-217, Campinas: Cedes, abril 2004. Disponível em Acesso em 2/09/2013.²

¹ 1-A Pró-Reitoria tinha a incumbência de suprir a Creche com os recursos necessários à obtenção de material permanente, de consumo e recursos humanos.

DISCUTINDO EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS PRIVADOS DE LIBERDADE COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: POLITICA EDUCACIONAL COM APORTE PARA O I ENCONTRO SUL SUDESTE CENTRO-OESTE DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA (SSUCO)

Autores: Comissão organizadora do Ssuco¹

RESUMO

Nos dias 04, 05, 06 e 07 de Junho/2015. realizar-se-á o 1º SSUCO (Encontro Sul Sudeste Centro-Oeste de Estudantes de Pedagogia), na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. O evento será organizado pelos estudantes de Pedagogia da UNIRIO com apoio de outras universidades que quiserem aderir o projeto. Terá como objetivo discutir educação em espaços privados de liberdade e terá o tema “*Educação sem Pena: Para além das grades*”.

APRESENTAÇÃO

O 1º SSUCO (Encontro Sul Sudeste Centro-Oeste de Estudantes de Pedagogia), acontecerá na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, e terá como objetivo discutir os rumos da educação, em diferentes vertentes, apontando-a como um instrumento de construção de projetos para a sociedade em espaços onde os discentes estão privados de liberdade.

Com a expectativa de recebermos cerca de 400 estudantes das regiões sul, sudeste e centro-oeste. Buscamos garantir um espaço de formação dos estudantes do curso de Pedagogia, entendendo que as atividades fora da sala de aula como encontros discentes fortalecem o aprendizado, a troca e principalmente o aprofundamento das questões que permeiam o processo educacional. Ampliar os momentos de formação dos futuros pedagogos é de essencial importância já que este profissional tem um papel fundamental na transformação social, e dessa forma, deve criar e estar presente nos espaços de resistência.

Na programação do 1º SSUCO está previsto a realização de vivências, oficinas, grupos de discussão, rodas de diálogos e atividades culturais, constituindo um processo formativo de vivência que o encontro pretende oportunizar.

Nosso intuito é construir um encontro que para além da construção de um movimento, por mais que tal representação seja de suma importância para a manutenção e renovação do movimento estudantil de pedagogia a nível estadual e nacional. Buscamos com o I SSUCO ampliar a discussão sobre os espaços de atuação dx pedagogx, mostrando como este tem um papel fundamental na desconstrução da estrutura social vigente, visando uma nova sociedade, mais justa e igualitária.

¹ Bia Paixão, Luise Aguiar, Lidiane Antunes, Pablo Barreira, Jonathan Guedes Ricardo, Fernando Jorge Pereira, Dafynie Garcia, Patricia Ferreira, Ernesto Pires, Adriene Dias, Ana Custódio Henrique, Amanda Francez, Matheus Araujo, David Lima, Gabriel Martinez, Márcia Teodoro, Tarumim Bastos, Taís Dantas, Luis Phelippe Abreu, Juliana Ferro, Carlos Henrique Lacerda, Anderson Bruno, Thabata Santos, Ariane Freitas, Edna Braga, Wesley Brust, Daiane Agostini - UNIRIO; Marino Mondek - UFSC; Raiane Lima - UFRJ; Júlia Atrib - UDESC

Acreditando que a mudança conjuntural na estrutura social, só se dará com a conscientização popular. Portanto pretendemos refletir como nós, enquanto educadores e seres históricos, poderemos contribuir com os nossos conhecimentos e experiências nessa luta.

O Movimento estudantil está em processo de reorganização, e é de uma suma importância à troca de vivências e de experiências com outras realidades entre docentes, discentes de pedagogia, outros cursos e educadores populares no intuito do avanço do nível de consciência do meio. Tendo em vista a Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*, pensamos em discutir as experiências pedagógicas referentes à essa modalidade educacional para a entender como se dá a construção do projeto político pedagógico das instituições privativas de liberdade, entendendo este campo como um espaço de interesses, o que mostra a necessidade de uma atuação pedagógica na desconstrução do sistema social vigente.

Sabemos que a educação nos presídios brasileiros deve já existe há muito tempo, com práticas pedagógicas das mais diversas e sem unidade. Só com a resolução citada acima que a política para esses espaços tornam-se legalmente unificada, apesar dos problemas da prática ainda existirem. E o principal problema é a falta de profissionais da pedagogia que entendam e estejam preparados para atuar nas prisões e também nos espaços socioeducativos.

É neste “vazio” que a discussão do nosso encontro aparece. Iniciar a preparação dos futuros pedagogos para o enfrentamento dos obstáculos que são pertinentes a esses espaços. Sendo assim, propomos que o SSuco é uma política educacional vinda do espaço estudantil que pretende promover a formação dos estudantes, construída pelos próprios estudantes.

Referências:

Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais - In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica

Silva, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. Educação prisional no Brasil: do ideal normativo às tentativas de efetivação. In: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9362

ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PERÍODO DA DITADURA NO ESTADO DO MARANHÃO.

Juliana da Silva Valentim

Juli.valentim@gmail.com

Márcia Teodoro

marciateodoro65@gmail.com

UNIRIO¹

RESUMO:

Este trabalho é a apresentação das análises iniciais do projeto de Escolarização de Jovens e Adultos no período da Ditadura Militar no Estado do Maranhão. Trabalhamos com o levantamento de dados e resenhas de teses e textos sobre a temática.

Palavras Chaves: Política Educacional; Educação de Jovens e Adultos; Estado do Maranhão

No ano de 1965, José de Ribamar Ferreira de Araújo Costa, o José Sarney² assume o governo do Estado do Maranhão, encontra o estado com a economia falida, pois

¹ Graduandas de Pedagogia membros do Grupo de pesquisa A Educação Brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura.

² Advogado, nascido na cidade de Pinheiro, estado do Maranhão, em 24 de abril de 1930. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito do Maranhão (1953). Ingressou na Academia Maranhense de Letras (1953). Oficial judiciário e diretor da Secretaria do Tribunal de Justiça do Maranhão. Professor da Faculdade de Serviço Social da Universidade Católica do Maranhão (1957). Elegeu-se suplente de deputado federal pelo Partido Social Democrático (PSD), assumindo o mandato em 1956 e 1957. Presidente da União Democrática Nacional - UDN/MA (1958-1965). Deputado federal pelas Oposições Coligadas, legenda integrada pela UDN, Partido Democrata Cristão - PDC e Partido Republicano - PR (1959-1966). Vice-líder da UDN na Câmara dos Deputados (1959-1960). Vice-presidente nacional da UDN (1961-1963). Com a extinção dos partidos políticos e a imposição do bipartidarismo pelo AI-2, em 27 de outubro de 1965, ingressou na Arena, partido de sustentação do regime militar. Elegeu-se governador do Maranhão (1966-1970). Senador pela Aliança Renovadora Nacional - ARENA/MA (1971-1979). Presidente do Instituto de Pesquisas e Assessoria do Congresso - Ipeac (1971-1983). Tornou-se presidente da Arena em 1979 e, no ano seguinte, com a instalação do pluripartidarismo, do Partido Democrático Social (PDS). Vice-líder da maioria no Senado (1978-1979). Um dos fundadores do Partido Democrático Social - PDS (1979) e senador por essa legenda (1979-1985). Presidente da Comissão Diretora Nacional Provisória do PDS (1980). Presidente nacional do PDS (1980-1984). Em 1980, foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras. Em 1984, juntamente com outros dissidentes do PDS, passou a integrar a Frente Liberal, que o lançou como vice-presidente da República na chapa de Tancredo Neves, do PMDB, tendo sido eleito pelo Colégio Eleitoral em janeiro de 1985. Assumiu interinamente a presidência, em 15 de março de 1985, em virtude da doença de Tancredo Neves e, com a morte de Tancredo, em 21 de abril, foi efetivado no cargo. Após o término de seu mandato presidencial, elegeu-se duas vezes senador pelo Amapá (1991-), exercendo a presidência dessa casa de 1995 a 1996. Senador desde 2001. Presidente do senado em 2003 e 2004. (in: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jose-sarney/biografia-periodo-presidencial>, acesso:

nos anos 1950, quando o estado era um grande produtor de algodão não houve investimento tecnológico nesse setor produtivo. Além deste fato o estado havia recebido um grande número de migrantes vindo do declínio da borracha no Amazonas. Para esse governante a aposta para alavancar o estado, seria através da “educação” e implantar indústrias para o crescimento do estado, já que a população era no geral analfabeta.

Os parâmetros educacionais no período pós golpe (1965) no Maranhão eram os seguintes: no ensino primário apenas 34,2 % das crianças frequentava a escola e deste apenas 56,1% estavam em idade adequada, e somente 27,1 % conseguiam chegar a 3ª série (Kreutz,1982). Dentro deste panorama, o governador em seu plano de metas, constrói programas mais diretamente na área de educação e cultura em quase todas as instâncias de ensino primário, ensino médio, ensino superior, alfabetização, cultura, reestruturação técnico administrativa.

“Dentro desses projetos destacamos os que se propunham a diminuir o analfabetismo em andamento então três grandes projetos: “Televisão educativa”, “Projeto Bandeirante” e “Projeto João de Barros” (PINTO MARIA, 1982). Estes são os objetos de nossa pesquisa, que apresentamos resumidamente os primeiros levantamentos.

1. TELEVISÃO EDUCATIVA:

Pensando em atender o ensino ginasial, e a inclusão de práticas de trabalho junto ao currículo, o secretário de educação José Maria Cabral criou o CEMA - Centro Educacional do Maranhão, que funcionava como uma TV-educativa implantada no ano de 1969 por José Sarnei, com o nome posteriormente substituído por Fundação Maranhense de Televisão Educativa (FMfVE). De certo modo pode ser considerada como uma escola, pois era responsável pela educação de aproximadamente 1.034 alunos do primeiro ginásio á “distância” que mais tarde foi tendo o seu alcance expandido. Inicialmente era transmitido por um circuito fechado, mas no ano de 1970 passou a funcionar em circuito aberto. Este Centro Educacional funcionava na periferia de S. Luiz em barracões do Departamento de Estrada e Rodagem, já que a verba era escassa para construção de sala de aulas.

Essas salas de aulas foram equipadas de aparelhos de televisão. O método adotado não foi o tradicional, foi o de “Ciclo de aprendizagem”, que nessa sala de aula seria o corresponde a aula propriamente dita, onde se assistia pela televisão uma situação problema, e assim o grupo estudantil discutia o assunto e todas as atividades eram executadas a partir daí. Foi a primeira vez que foi utilizado este método no Brasil, no primeiro ano funcionou apenas o 1º ginasial com 35 salas de aula, no segundo ano havia 161 salas de aulas funcionando com o 2º ginasial, mostrando em pouco espaço de tempo um ótimo desenvolvimento.

2. PROJETO BANDEIRANTE

A televisão não conseguia sintonizar em todo território maranhense, por isso, para as zonas mais afastadas foi idealizado o Projeto Bandeirantes. Este projeto foi implantado em três pontos: no Movimento Nacional de Renovação da Escola Secundária, nos Ginásios Orientados para o trabalho (GOTs) e no Centro Integrado de Educação de Colina. Tornando estas estruturas nos chamados Ginásios Bandeirantes.

Os ginásios Bandeirantes tinham matérias básicas, optativas, optativas profissionais e práticas educacionais. Neles aconteciam a iniciação em técnicas industriais, comerciais e de puericultura. O grande destaque das unidades era a iniciação em técnicas agrícolas, tendo em cada ginásio sua própria horta cultivada pelos alunos, que cuidavam, preparavam e consumiam os alimentos. Em dois anos foram implantados 78 ginásios atingindo todos os municípios do estado do Maranhão.

3. PROJETO JOÃO DE BARRO

A educação primária era o maior problema, para esta difícil tarefa foi constituída uma equipe, onde a maior parte dela era de membros do extinto Movimento de Educação e Base (MEB)¹, como vasta experiência em alfabetização, mobilização popular, treinamento de líderes, e em sindicalização rural.

O Projeto João de Barro foi instituído nos moldes de escolas rurais, sendo implantados 49 escolas, todas oferecendo educação integral - intelectual, política, artística, religiosa, física, cooperativista, sanitária). As aulas eram dadas por monitores, que eram treinados pelo método Paulo Freire. A noite esses monitores tinham a responsabilidade de fazer o papel de animador de comunidade. Ao fim de dois anos, a rede já havia se multiplicado em 835 escolas.

Com o fim do governo Sarney em 1970 houve o declínio dos projetos. Mas em 1972 tentaram retornar o projeto, porém a mando do Conselho Estadual de Educação, o projeto passou a ser chamado de Projeto de Educação Rural do Maranhão, e atingiu somente crianças de 7 a 14 anos.

Existem muitas indagações ainda a serem respondidas, mas tais projetos por seu êxito em pouco espaço de tempo, se mostram de dignos de nossas pesquisas.

¹ *MEB - é um organismo vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado há exatos 50 anos em 21 de março de 1961, desde então vem realizando ações diretas de mobilização social, alfabetização de jovens e adultos e educação de base é responsabilidade de equipes regionais em cada uma das unidades da federação, sendo importante ressaltar que a educação era preferencialmente popular. Atua no Norte e Nordeste do país e atualmente está nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão e Distrito Federal, atuando também no Norte e Nordeste do Estado de Minas Gerais, no regime de parceria com o governo estadual. A opção preferencial por essas regiões está definida em Estatuto, como áreas populacionais do País em que os indicadores socioeconômicos revelam situação de pobreza e, conseqüentemente, índices sociais e econômicos abaixo dos desejados. A coordenação pedagógica, o planejamento, o controle administrativo e a avaliação de resultados das ações são monitorados a partir da Equipe Nacional localizada em Brasília.*

Referências Bibliográficas:

Pinto, Maria Núbia Bonfim (1982), “Do velho ao novo: Política e Educação no Maranhão”, Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Brasil: Fundação Getúlio Vargas.

Centro Educacional do Maranhão João Batista Carvalho (2014), “Nossa História”. Página consultada em 9 de Maio de 2015, <<http://cemajbc.blogspot.com.br/2014/03/nossa-historia.html>>

Favero, O.; In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F (2010), “Movimento de educação de base – MEB”. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação (em CDROM).

Biblioteca da Presidência da República (s. d), “Biografia/Período Presidencial – José Sarney”. Página consultada a 10 de maio de 2015, <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jose-sarney/biografia-periodo-presidencial>>.

Kreutz, Arno (1982), “Uma experiência oficial de educação popular no Maranhão”, *Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do professor Osmar Fávero*. Brasil: Fundação Getúlio Vargas.

MOTIVOS QUE LEVAM À EVASÃO E EXCLUSÃO NA EJA VERSUS A NECESSIDADE DE CONCLUIR OS ESTUDOS PARA FINS DE PROFISSIONALIZAÇÃO.

Renata Nobre do Espírito Santo Crócamo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Humanas e Sociais
renatanobre.es@hotmail.com

Resumo:

O escopo desse pré-projeto é o diálogo com os autores Amorim (2009), Arroyo, Freire (1996) e Haddet, a fim de identificar a fragilização da imagem da escola no ensino da EJA, associadas à evasão e exclusão escolar dos alunos dessa modalidade contextualizada aos movimentos históricos, econômicos e sociais que tanto interferem na escolarização e profissionalização brasileira. Compreender os motivos que levam jovens e adultos a se matricularem no ensino da EJA para que sejam reconhecidos na sociedade vigente, nos leva a pesquisar as hipóteses e motivos da evasão escolar relacionadas à exclusão que associados à necessidade de uma formação profissionalizante acabam por se tornar uma utopia para o corpo discente de tal modalidade. Ao passar pela globalização nos anos 90, no que diz respeito aos setores econômicos, social e político, no Brasil houve transformações no setor educacional. Surge a importância da escolarização para mão de obra, mesmo que barata sem a necessidade de profissionalização. Grande parte dos alunos que abandonaram seus estudos na época correta, se vem em meio as necessidades de se sentirem incluídos em uma sociedade que exclui pelo simples fato de não serem alfabetizados e letrados. Surgem empregos, mas sem qualificação, sem profissionalização. Entender tais demandas nos faz inquirir os fatos apresentados.

Palavras-chaves: evasão, exclusão, profissionalização.

Introdução

O trabalho se apresenta como fruto de um pré-projeto em desenvolvimento para disciplina de Metodologia da Pesquisa, na qual a investigação aborda a modalidade EJA. Por meio de pesquisas bibliográficas e análise de outros documentos e fontes, pretendemos discutir algumas tensões que permeiam o tema a ser apresentado.

O escopo desse pré-projeto é o diálogo com os autores Amorim (2009), Arroyo, Freire (1996) e Haddet, a fim de identificar a fragilização da imagem da escola no ensino da EJA, associadas à evasão e exclusão escolar dos alunos dessa modalidade contextualizada aos movimentos históricos, econômicos e sociais que tanto interferem na escolarização e profissionalização brasileira, uma vez que a evasão escolar está intrinsecamente relacionada à exclusão social. Para que o aluno da EJA se sinta incluído na sociedade e valorize sua autoestima, ele tem a necessidade de formação profissional mesmo que a mão de obra seja de baixo custo e sem qualificação.

Compreender os motivos que levam jovens e adultos a se matricularem no ensino da EJA para que sejam reconhecidos na sociedade vigente, nos leva a pesquisar as hipóteses e motivos da evasão escolar relacionadas à exclusão que, associados à necessidade de uma formação profissionalizante, acabam por se tornar uma utopia para o corpo discente de tal modalidade.

Segundo o PNE, que discorre sobre a profissionalização de jovens e adultos como uma das metas da educação, o pré-projeto vem abordar a questão da evasão escolar na EJA devido a exclusão que está inserida no próprio contexto escolar e social, o que dificulta a profissionalização dos jovens e adultos. Ainda sobre o Plano Nacional de Educação, temos que a educação profissional é demarcada pela divisão social do trabalho que na prática sempre justificou a existência de duas redes de ensino médio: uma educação geral, destinada a um pequeno grupo privilegiado e outra profissional, para os trabalhadores. “Alguns pensam, planejam e outras executam.”

A escrita a serviço do poder

A escrita é vista como divisão de poder e para o poder. Uma escrita elitista que acompanha a história da humanidade e também da colonização do Brasil. A escrita está a serviço do poder em duas vertentes, para profissionalizar e para excluir. Na meta 10, estratégia 3, do Plano Nacional de Educação, está sendo abordado que:

Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

O deferido texto é acompanhado do enfoque na profissionalização como também no poder da escrita para excluir, devido a um grande número de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, como também impedir que este tipo de exclusão continue a se repetir ao longo do tempo.

O excesso de trabalho e problemas familiares que atribuídos ao contexto escolar, são associados à má localização, escassez de estímulos e materiais para serem trabalhados, má formação do corpo docente e escolas fora da realidade dos alunos, nos levam a demanda de tantos insucessos e fracassos apesar de significativas iniciativas governamentais.

Algumas perguntas surgem para nossos questionamentos: Por que o mundo muda e a educação no Brasil não acompanha tais mudanças? Ou será que não acompanhamos o movimento educacional mundial? Ou ainda, será que estamos no lugar que devemos? É verdade que todos os alunos da EJA já vêm de uma experiência de vida marcada por insucesso escolar? E como é inserida a profissionalização desses estudantes de EJA?

Ao passar pela globalização nos anos 90, no que diz respeito aos setores econômicos, social e político, no Brasil ocorre transformações no setor educacional. Surge a importância da escolarização para mão de obra, mesmo que de baixo remuneração, sem a necessidade de profissionalização com qualificação. Grande parte dos alunos que abandonaram seus estudos na época correta se vêm em meio a necessidade de se sentirem

inclusos em uma sociedade que exclui pelo simples fato de não serem alfabetizados e letrados. Surgem empregos, mas sem qualificação, sem profissionalização. Entender tais demandas nos faz inquirir os fatos apresentados para tal estudo.

A escola não consegue assegurar qualidade para que os mesmos permaneçam, aprendam e concluam seus estudos, mesmo em meio a algumas iniciativas como do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), criando alguns projetos de caráter social para adultos e jovens, mesmo sendo considerada estratégica para suprir a falta de formação escolar do trabalhador.

Uma delas é o Projeto de Escola de Fábrica, que tinha como objetivo ofertar curso de caráter profissional para jovens de 15 a 21 anos. Logo após, em 2005, vinculado à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), cria-se o PROJOVEM, que de início estava destinado à inclusão de jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente 5º ano) e que não tinham concluído o ensino fundamental e não possuíam relações formais de trabalho.

Outra iniciativa a ser destacada é o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e adultos (PROEJA), direcionado a educação profissional técnica em nível de ensino médio.

Tais alegações desconsideram que os alunos da EJA já excluídos do processo educacional na idade esperada enfrentam inúmeras dificuldades diante anos para voltar ao processo de iniciação e conclusão dos estudos com o objetivo de profissionalização e assim se sentirem inseridos na sociedade.

O trato social se faz importante para os jovens e adultos da EJA pois há a necessidade de sentirem incluídos no contexto em que vivem. Não devemos esquecer que cada aluno é possuidor de características e particularidades bem específicas que devem ser valorizadas para que o aprendizado seja bem-sucedido e assim flua com pleno desenvolvimento. O professor deve agir como mediador de ensino e aceitar que o aluno da EJA vem carregado de vivências e experiências que devem ser aproveitadas e trabalhadas de modo a atender às necessidades e ampliar os conhecimentos dos alunos.

Metodologia

Para compressão das questões adotamos procedimentos metodológicos qualitativos, visando articular a pesquisa de campo com análise documental e bibliográfica. Nosso constante desafio encontra-se na maneira de compreender o observado em sala de aula e o quantitativo pesquisado e sua relação com da rede de ensino, o contexto social e as políticas públicas abordadas.

Buscamos analisar documentos como provas e materiais de preparação para as mesmas que nos levam as abordagens questionadas na pesquisa e que chegam às escolas, portarias da Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e pareceres do Conselho Nacional de Educação, relatórios de terceiro setor ou da área econômica que criam metas para o os sistemas educacionais brasileiros e também no Plano Nacional de Educação onde uma das suas metas é relativo a profissionalização.

Acreditamos que tais pesquisas realizadas nas referências documentais nos auxiliam a compreender as questões relativas às interferências políticas na prática pedagógica e realidade dos alunos.

Os trabalhos foram desenvolvidos na metodologia ação-reflexão-ação, onde ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE,1987).

Conclusões

Considerando que a pesquisa se encontra em fase inicial de um pré-projeto, as conclusões iniciais tornam-se de suma importância para que ocorra melhorias no sistema de ensino, uma vez que está sendo visado o término dos estudos e preparação do jovem e adulto para uma profissionalização de melhor qualidade e assim não se sintam excluídos da sociedade. Essas interferências irão se inserir na prática escolar de diferentes maneiras, transformando-se em alguns momentos de acordo com interesse do professor, que deverá levar em consideração as vivências de seus alunos, em outros, modificando claramente a maneira como ela deseja ocupar o tempo escolar conciliando todas as abordagens surgidas no campo pesquisado. A pesquisa também buscou alguns programas para Jovens e Adultos de modo a entender seus fracassos nas suas aplicabilidades.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio. Educação básica para adultos: um direito. Educação municipal, São Paulo.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.

O PÓS-ABOLIÇÃO NOS MANUAIS DIDÁTICOS: IMAGENS E SILÊNCIOS COMO QUESTÕES HISTÓRICAS

Clarissa Godoy
Bolsista PIBID - História
Instituto de História - UFRJ
clarissagodoy@gmail.com

Resumo

Diversos pesquisadores têm se dedicado a examinar as representações dos negros nos livros didáticos de História. Sob o prisma da denúncia, os trabalhos enfatizam o lugar de subalternidade e passividade que tais personagens ocupam nas obras. Este trabalho distingue-se dos demais ao ter como foco a análise das representações de homens e mulheres negros no pós-abolição. Com o auxílio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) foi possível investigar mudanças e permanências nos conteúdos sobre pós-abolição abordados nas fontes desta pesquisa. Dessa forma, é importante atentar para o silêncio encontrado em muitos manuais didáticos sobre a periodização proposta e na busca por imagens que representem o mesmo período. Com base nesse novo olhar, pergunta-se: de que formas, enquanto professores de História, podemos trabalhar com imagens e possíveis silêncios que reforçam a coisificação e a inferioridade para problematizar tais estereótipos, com vistas à construção de identidades negras positivadas entre nossos alunos?

Palavras-chave: Pós-abolição, manual didático, imagens.

Introdução

Nesta pesquisa, faz-se necessária, a compreensão do livro didático como uma das principais ferramentas para as articulações do ensino no ambiente escolar. O mesmo é utilizado como auxílio do professor para a aplicação dos conteúdos e propostas de dinâmismos em sala de aula. Pensando nos manuais didáticos como instrumento de complemento para a profissão docente, é interessante observar as diferentes possibilidades de discursos e artifícios didáticos para as atividades em sala de aula. É também importante observar que o aluno é peça fundamental para a apropriação deste material como fonte de pesquisa e estudo. Dar a oportunidade para os alunos conhecerem o seu manual didático, perceberem a potente fonte de conhecimento que têm em mãos e valorizá-lo, é uma tarefa de toda comunidade escolar, mas principalmente do professor que trabalha dia-a-dia manuseando, se apropriando desta fonte.

A primeira ideia de pesquisa e estímulo para este trabalho veio de um interesse pela análise de imagens presentes em alguns manuais didáticos. Como apontam diversas

pesquisas¹ o manual didático é uma das fontes utilizadas em sala de aula pelos professores e alunos, então, se pensarmos na apropriação que esses manuais devem ter por parte principalmente do alunado, e compreendermos que muitos dos conteúdos presente no livro são pensados de maneira a formar cidadãos conscientes, entendo que não são apenas os textos escritos que serão capazes de construir pessoas críticas e leitoras do mundo.

Dessa maneira, a leitura de imagens pode aperfeiçoar a percepção visual dos alunos, assim como proporcionar uma visão crítica da História. Dependendo dos contextos das imagens e de seus autores, é possível avaliar as propostas que cada uma pretende transmitir ao seu leitor, além de estimular sensibilidades estéticas que devem ser aguçadas em todos. Não serão apenas as representações imagéticas dos livros que formarão leitores de imagens, já que as interpretações também são de suma importância para a disciplina História, assim como a descrição de características presentes nas imagens.

Nesta pesquisa busco compreender de que maneira as imagens contidas nos manuais didáticos tratam o período do Pós-abolição, tema este ainda pouco estudado pela História escolar. Procuo identificar os discursos contidos nos manuais acerca do tema, e problematiza-los com os recentes pensamentos acadêmicos.

Metodologia

Nesta pesquisa a metodologia utilizada foi a análise de imagens sobre o negro no Pós-abolição nos manuais didáticos. Os dois livros foram selecionados previamente de acordo com o Guia do PNL D 2012.

As imagens selecionadas pertencem a dois manuais didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Ambos tratam dos períodos do processo de Abolição (1850-1888) e do Pós-abolição na longa duração (1888-1930). Foram selecionados capítulos que tratam dos desdobramentos do movimento abolicionista e da temática do negro no pós-emancipação. Os manuais em questão são: História Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Júnior e História: Estudar História – Das origens do Homem à era digital de Patrícia Ramos Braick.

Discussão

A proposta de análise de imagem é um importante artifício da historiografia social, especialmente pós Escola dos Annales e as novas legitimações de documentos históricos. Dessa forma, utilizar a metodologia de leitura de imagem para a sala de aula proporciona uma nova dimensão visual e cultural para o corpo de estudantes.

Partindo da importância do manual didático para o universo escolar e de um interesse particular da autora em se estudar o Pós-abolição, foi possível iniciar a pesquisa buscando imagens que representassem negros e negras nos primeiros anos depois da

¹ Ver LucienFebvre, Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre...*, op. cit., p. 101, Alain Choppin, *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*, art. cit., p. 50 e David Hamilton, *What is a textbook?*, art. cit., p. 5.

assinatura da Lei Áurea. É interessante destacar que a maioria das pesquisas referentes a imagens do negro nos livros didáticos são basicamente as do período da escravidão, dessa forma proponho um novo olhar sobre a leitura de imagem que se faz nos manuais, mudando assim o foco para um período pouco falado na História escolar e ainda timidamente pesquisado na História acadêmica, o pós-abolição.

Durante a busca pelas fontes me deparei com a questão do silêncio historiográfico e assim pude perceber que por mais que houvesse mudanças estruturais no currículo escolar exigindo novos conteúdos e abordagens, não era de fácil apropriação dos autores de livros didáticos e pelas editoras responsáveis pelas publicações. Sendo assim dos 15 livros que pesquisei apenas um trazia duas fotografias que relatavam famílias negras, abastadas e pobres no pós-abolição nos primeiros anos do século XX. Todos os outros mostravam fotografias ou charges do processo de abolição e não mencionavam o que possivelmente aconteceu com a população negra depois do 13 de Maio.

Conclusões:

Uma das primeiras certezas desta pesquisa é saber que ela está em um lugar de *fronteira*¹ entre a História e a Educação, o que também me coloca, enquanto pesquisadora, neste mesmo ambiente do conhecimento que visa à troca entre os diversos saberes. Portanto, ser educadora é estar na fronteira diariamente e assim se pôr disponível a novas ideias, novas fontes de pesquisas e ideologias. Dessa forma, é necessário fortalecer o diálogo e a troca entre a História escolar e a acadêmica, pois do contrário este trabalho, assim como tantos outros, não faria sentido.

A parceria entre o que se produz nas duas esferas educacionais precisa estar em sintonia para que a História possa ser contada a partir de diversas perspectivas, valorizando protagonismos e agências de quaisquer grupos subalternizados, tais como, a população negra no pós-abolição.

Referências.

- BRASIL, Guia de Livros didáticos: PNLD 2012: história: Ensino Fundamental: Anos Finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2011.
- CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009.
- MONTEIRO, A. M.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- SILVA, A. C. *A representação social do negro no livro didático : o que mudou ? por que mudou?*. Salvador : EDUFBA, 2011. 182 p.

¹MONTEIRO, A. M.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

O RESGATE DA HISTÓRIA POR MEIO DOS PERIÓDICOS: A CONSTRUÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR.

Bia Paixão¹

Anamaria de Souza Fagundes²

Resumo:

O presente trabalho realiza considerações preliminares sobre a recepção da política educacional da ditadura civil-militar no período de 1964 a 1985 por parte da imprensa brasileira.

Palavras-chaves: Política Educacional, Memória, Periódicos.

Este trabalho é resultado das discussões travadas junto ao grupo de pesquisa *A Educação Brasileira de 1964 à 1985: impactos da ditadura* – que procura analisar a emergência e difusão da política educacional do período. Partimos da premissa que a imprensa é um dos dispositivos pelos quais se pode identificar sujeito sociais, ideologias, consensos e dissensos. Tal perspectiva nos dá a possibilidade de entrar em contato com o *modus operandi* pelo qual a política educacional era apresentada ao leitor, nos permitindo sinalizar três pontos-chaves que consideramos centrais: Quais as eram as prioridades governamentais? Quais as demandas eram ressaltadas nesse contexto? Quem dizia o quê e como?

É preciso ressaltar que nossa pesquisa encontra-se em fase inicial. Desse modo, nosso intuito é demarcar as interações, convergências e as possíveis divergências presentes na imprensa para compreender suas reminiscências na cultura política cotidiana da época. Para tal, compilamos informações relativas à temática da educação, e assuntos correlatos, provenientes de exemplares do jornal *Última Hora*. Deve-se destacar que o referido periódico foi fundado no ano de 1950 em circunstâncias distintas: Samuel Wainer, empresário e amigo de Getúlio Vargas, idealizou o jornal para “enaltecer o governo” a pedido do próprio. Discursivamente afinado com a intelectualidade da época bem como imediatamente circunscrito à classe média brasileira, o jornal *Última Hora* foi o único periódico de grande parte a opor-se pública e taxativamente ao golpe de Estado de abril de 1964.

Até o momento foram analisados os cinco primeiros anos do regime. Já no período entre 1964 e 1969, nota-se uma dificuldade no acesso e na disposição do material – nos acervos disponíveis faltam páginas e até edições completas. Porém, mesmo com tais desfalques no conjunto coligido, é possível observar uma presença baixa, quase nula, de notícias relacionadas à educação básica nesse período. Convém lembrar que por se tratar de um período de exceção democrática, suspensão de direitos e repressão, é provável que a censura imposta à imprensa seja a causa do estado em que se encontram tais registros. Mesmo com esses contratemplos esperamos que esses acervos sirvam para constituirmos representações sociais significativas da conjuntura histórica, lançando luz

¹ Discente

² Professora de Sociologia

sobre os processos sociais que determinaram as narrativas e discursos envolvidos no âmbito das políticas educacionais. A imprensa e os demais instrumentos midiáticos podem então ser percebidos como *dispositivos rituais ampliados* (AUGÉ, 1997). Assim, a comunicação ordinária das matérias relativas às políticas educacionais fornece instrumentos para compreendermos as concepções de mundo do grupo que as formulou tanto quanto seus impactos na sociedade.

Bibliografia:

- <http://www.revistaprincipios.com.br/principios/34-noticias/339-jornal-%C3%BAultima-hora-escola-de-jornalismo-e-trincheira-de-defesa-da-democracia.html> acesso 07/05/2015
- http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/lt_i_gt_ultima_hora_lt_i_gt_60_anos acesso 13/03/2015

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS DEFICIENTES : DESAFIOS E METAS.

Kelli Cristina Rodrigues Silva

UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais –CCH

Departamento de Educação

e-mail: Kellirodrigues@ig.com.br

Resumo: O presente trabalho vem tratar das políticas públicas na educação de alunos com deficiência visual, possibilitando efetivamente a sua inserção nas escolas regulares, baseado em uma pedagogia crítica e emancipatória. A questão da inclusão vai muito além das leis, e esta pesquisa tenta decifrar os caminhos que as políticas têm feito em relação a estas questões, e quem está junto pela melhoria da mesma, afinal a escola justa e desejável, não pode ser vista apenas como inclusiva, mas sim igualitária também.

Palavras-chaves: políticas públicas, educação, inclusão.

Introdução:

O presente trabalho visa analisar os modos de inserção do aluno com deficiência visual, e se o mesmo é inserido neste universo escolar, contribuindo para a sua inserção. A questão da inclusão vai muito além das leis, e esta pesquisa tenta decifrar, os caminhos que a política tem feito em relação a esta questão e quem está junto pela melhoria desta educação. Afinal a escola justa e desejável, não pode ser vista apenas como inclusiva, mas sim igualitária também.

Metodologia:

Os primeiros resultados na literatura inicial, foram utilizadas referências bibliográficas, visita ao IBC, e experiência em sala de aula regular com uma aluna deficiente visual.

Discussão:

Nos debates atuais sobre a inclusão, o ensino escolar brasileiro, ainda tem muito a acrescentar, pois com a sociedade exigindo respostas para este assunto, e os mesmos não sendo respondidos, ficamos em uma situação difícil, pois soluções são sempre paliativos e não tem resultados eficazes que a população espera. Dizem as autoras Motoan (2006), Prieto (2006), Arantes (2006) “ estes debates continuam acontecendo, apesar das leis de inclusão, que estabelece a inclusão de alunos com deficiências”.

Os estudos recentes (Motoan,2006; Prieto,2006; Arantes,2006), apontam que aqueles envolvidos, sejam eles alunos, professores e direção, podem ajudar a vislumbrar uma saída para a inclusão destes alunos.

Conclusão:

A referida pesquisa em fase inicial está apontando questões sobre inclusão de deficientes visuais e a sua inserção nas escolas regulares. Pois durante muito tempo as pessoas com deficiências eram tratadas a parte da sociedade, mas com os avanços nas políticas públicas, o assistencialismo foi trocado por uma participação da sociedade. Ao mesmo tempo tentarei responder algumas perguntas, que aparecerão durante a minha pesquisa e principalmente que ela seja um meio para melhorar a inclusão destes alunos.

Referências Bibliográficas:

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa.45ª ed.- Rio de Janeiro. Paz e Terra,2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 29, p.3-8, dez./mar. 10 - 2004 Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevDez2004_Artigo_1.rtf>. Acesso em: 13 mai. 2015.

Motoan, MariaTeresa Eglér; Prieto, Rosangela Gavioli;Arantes,Valeria Amorim. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo:Summus,2006.

PROJETO MINERVA E A DITADURA: APORTE PARA ENTENDER A AÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA EAD DURANTE A DÉCADA DE 1970.

Raphael do Espírito Santo Mello e Pires.

Grupo de pesquisa “A Educação Brasileira de 1964 a 1985: impactos da Ditadura Militar”

irmraphael@gmail.com

Resumo: Este texto é fruto de discussões iniciais para o trabalho de conclusão de curso em História (CEDERJ/ Unirio) e um subprojeto do grupo de pesquisa “A Educação Brasileira de 1964 a 1985: impactos da Ditadura Militar”, coordenada pela professora doutora Jane Santos (Faculdade de Educação, Unirio).

Palavras chaves: Projeto Minerva; EAD de segunda geração;

Com o crescimento de cursos à distância (EAD) e o uso rotineiro da *Internet* como tecnologia base, o senso comum adota a existência desses cursos como amalgamada a esta nova tecnologia da informação (NTIC). Contudo, faz-se mister superar a percepção da *doxa* e problematizarmos essa única possibilidade de NTIC para a EAD. Em nossas considerações, entendemos que existem ao menos três gerações de educação à distância, a saber:

- a. Primeira Geração: cursos por correspondência. Tais cursos eram normalmente divulgados através das agências de correios e até hoje eles existem;
- b. Segunda Geração: EAD através da radiofonia. Neste segmento destacamos o uso da televisão (e podemos citar o Telecurso 2000) ou através do uso do rádio – como pretendia Roquette-Pinto na década de 20;
- c. Terceira Geração: uma EAD que apropria-se cada vez mais da *Internet* como veículo.

Portanto, este trabalho ressalta a historicidade da EAD e destaca, em especial, a influencia de grupos formados pela sociedade civil na Educação, utilizando como *case* em especial através do Fórum da Educação, promovido pelo Instituto de Estudos Econômicos e Sociais (IPES), instituição civil-empresarial responsável pela propaganda anti-comunista da década de 1960 e que, através do Fórum da Educação, mais tarde compilado em livro com o título “A Educação que nos convém” de 1968, promoverá um debate sobre essa educação voltada para o Mercado (RAMIREZ, 2005).

É mister ressaltar que este tipo de discussão retira o foco dos movimentos de resistência, amplamente identificados como grupos de Esquerda, e dá prioridade a discussão sobre a influencia da sociedade civil na engrenagem elaborada pela Ditadura Civil-Militar ou Militar-Empresarial. Corroboramos, portanto, uma proposta relativamente recente na

historiografia que entende como compartimentada a ação que retirou João Goulart da Presidência da República (MATTOS, 2012; REIS, 2014).

O setor empresarial organizou-se antes do Golpe e durante o período Militar-empresarial. Apesar de destacarmos a influência do IPES, outros fóruns foram organizados, como, por exemplo, o seminário Universidade-Indústria de Janeiro de 1964, pré-Golpe (LIRA, 2014). Apesar de outras articulações, o simpósio mais importante e talvez o maior da época é o Fórum da Educação. Antes de falarmos efetivamente sobre esse evento, cabe uma breve explicação da estrutura e do funcionamento do IPES.

Ao colocarmos empresários na frente das discussões sobre qual seria a Educação necessária para o desenvolvimento econômico do país, pensamos que não podemos esperar nada muito similar a um discurso de educação para emancipação. A proposta básica era de que a Educação deveria estar voltada para a produtividade e para a formação de mão de obra especializada, que favorecesse o crescimento econômico – tanto é que o Ministério do Planejamento era superior ao da Educação e para Saviani (2008, p. 302) essa “(...) nova estrutura permanece em vigor atualmente, não tendo sido modificada pela nova Lei de Diretrizes e Bases”.

E é esta Lei de Diretrizes e Bases que dará legalidade a criação do Projeto Minerva, que teve início em Setembro de 1970 através da Portaria Interministerial 408/1970, que obrigava todas as rádios a transmitirem o programa de trinta minutos de duração, sempre com caráter cultural. Essa obrigatoriedade será fundamentada na Lei 5692/71, no Capítulo IV, artigos 24 a 28, com ênfase em educação de adultos (SOUZA, n/d; ROLDÃO, 2006; ANDRELO, 2014). Para além das questões legais, o custo da educação por rádio era baixo e o público estava familiarizado com a tecnologia (ROLDÃO, 2006) e tinha como proposta dar suporte para alunos interessados em prestar exames ginasiais.

Outra questão que fica latente ao debruçarmos no Projeto era que os programas difundiam a cultura do eixo Sul- Sudeste, com horários pouco flexíveis e com aulas orientadas para o Mercado de Trabalho – dialogando, aqui, com a proposta do IPES para o ensino de primeiro e segundo grau. A falta de compromisso com essa modalidade está, por exemplo, na ausência de elementos avaliativos que comprovassem (ou não) a eficácia do Projeto Minerva: a única avaliação disponível era o Madureza, prova de admissão para o ensino supletivo (SOUZA, n/d; ROLDÃO, 2006; ANDRELO, 2014; MENEZES, SANTOS, 2014).

Referências.

ANDRELO, Roseane et al. **O rádio na educação à distância**. Disponível em: www.observatoriodaimprensa.com.br. Acesso em: 04 de Abr. 2014;

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985)**. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao36/materia01/>.

Acesso em: 03 de Ago 2014;

MATTOS, Marco Aurélio Vanucchi Leme de. **Contra as reformas e o comunismo: a atuação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no governo Goulart**. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 49, p. 149-168, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Madureza** (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>>, Acesso em 30 Set 2014

RAMIREZ, Hermán Ramiro. **Os institutos de estudos econômicos de organizações empresariais e sua relação com o Estado em perspectiva comparada: Argentina e Brasil, 1961-1996**. 2005. 706 f. Tese (doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2005;

REIS, Daniel Aarão. A vida política. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.) **Modernização, Ditadura e Democracia (1964-2010)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014, p. 75-127;

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, Set/ Dez 2008;

TRAJETÓRIA DOS PENSADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARTICIPANTES DO MANIFESTO DE 1959: METODOLOGIA DE ANÁLISE ATRAVÉS DE PIERRE BOURDIEU

Pablo Vinicius Barreira dos Santos¹

Isabel Nogueira Vieira²

Ana Paula Custódio³

Diomario da Silva Junior⁴

UNIRIO⁵

Email: pablo310791@gmail.com

RESUMO:

Este trabalho tem o intuito de apresentar as notas iniciais do subprojeto do grupo de pesquisa “A Educação Brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura”, que trata da trajetória dos educadores os quais assinaram o “Manifesto de 1959 - Mais uma vez convocados” durante o regime militar. Aqui apresentamos a proposta teórica que vamos utilizar para entender as biografias destes atores e sua inserção nesse período histórico conturbado.

Palavras Chaves: Política Educacional; Manifesto de 1959; Trajetórias

INTRODUÇÃO:

Foram muitos os signatários do documento “Manifesto de 1959 - Mais uma vez convocados”, ao todo 161. Assim como no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, eles se diferenciavam em suas origens econômicas, pensamentos ideológicos e objetivos para a educação nacional, mas todos almejavam a melhoria da qualidade da educação a partir da publicação deste documento.

Nossa hipótese é que com o golpe militar, tenha havido um maior controle dos atos desses educadores por parte do governo. Tanto pela assinatura de tal documento, o qual pode ter sido interpretado como uma subversão pelos governantes da época, como pelos seus ideais e históricos de vida.

A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR TRAJETÓRIAS:

¹ Graduando de Pedagogia

² Graduanda de Pedagogia

³ Graduanda de Pedagogia

⁴ Docente das redes públicas e particular da cidade do Rio de Janeiro; Pós – graduado em História da África e do Negro no Brasil

⁵ Membros do Grupo de Pesquisa A Educação Brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura

Inicialmente, fizemos uma leitura e análise de textos de Pierre Bourdieu e Norbert Elias a respeito das trajetórias individuais e de grupo, tendo em vista foco de nosso estudo. Escolhemos nos pautar na teoria de Pierre Bourdieu por motivos que aqui serão enumerados.

Gabriel Vieira Noronha, ao analisar Bourdieu, vê que dentro do indivíduo ocorre naturalmente uma manutenção das suas particularidades sociais e dos componentes internalizados ligados a sociedade onde vive, mas que também pode ocorrer o inverso: o indivíduo buscar na sociedade algo extremamente único e pessoal para si, que venha de sua memória internalizada pela própria sociedade.

Devemos ter em mente que, para o autor, o espaço público de ação é antagônico ao espaço particular do indivíduo e que esses indivíduos, tendo suas subjetividades infladas, devem se relacionar em sociedade. Isso faz com que a sociedade moderna se forme por grupos que só têm suas existências possíveis através dos desligamentos dos espaços coletivos tradicionais. Desse modo, ao estudarmos os locais onde nossos objetos de estudo estavam dentro da sociedade, já se determina o papel dos métodos de leitura de suas biografias e dos materiais desse tipo.

De acordo com Noronha (2008), Bourdieu afirma que a biografia independe do indivíduo. Está ligada ao conceito de agente atuando em um campo de forças que, muitas vezes, não é capaz de perceber o real sentido de sua ação. E os fatos ocorridos em uma biografia são eventos em um fluxo social maior. Então, perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem.

Biografia e teoria sociológica

Miguel Ângelo Montagner (2007), citando Daniel Bertaux, afirma que a experiência humana se esforça para se elevar do particular ao geral e a teoria sociológica parte do geral (historicizado) para analisar as formas concretas e sempre renovadas de atualização pois, para o autor, a experiência humana não ultrapassa os limites locais, sendo sempre mediada ou midiaticada.

Devemos nos esforçar para unir pensamentos do sócio-estrutural (macro, objetivo) e do sócio-simbólico (micro, subjetivo) e os separar para atingir um pensamento de atividade intencional, que leva em conta a dialética entre estruturas e símbolos. As relações sociais não podem ser simples ligações entre subjetividades animadas por motivações ou intenções porque elas se estabelecem entre condições e posições sociais e possuem, dessa forma, mais realidade que os sujeitos que elas ligam entre si (MONTAGNER, 2007).

História de vida ou trajetórias

O objetivo de buscar uma causalidade harmônica das histórias de vida individuais é explicado pela necessidade dos indivíduos e da ciência social de atribuir um sentido coerente às ações humanas. Para Bourdieu, é impossível dar sentido a um todo que escapa ao próprio sujeito, histórico, determinado socialmente. O corpo é o suporte de uma construção identitária realizada pela sociedade sobre o sujeito, construção da qual o

próprio indivíduo não é sujeito. Todo o aparato de formação de uma identidade ou máscara social se sedimenta sobre a relação de tornar concreto um todo biográfico que não existe. Podemos acompanhar as mudanças sucessivas pelas quais um agente social passa durante seu movimento na sociedade e que acabam por sedimentar um *habitus* relacionado à história do indivíduo (MONTAGNER, 2007).

Trajetória

As diferentes marcas ligadas ao nome, ao biológico e ao percurso histórico dos agentes acabam deixando traços que, quando unidos a todos os outros traços de grupos sociais, definem trajetórias comuns ou uma trajetória. As fontes impressas e manuscritas guardam a marca dos interesses, valores e estratégias dos grupos sociais a que se referem (MONTAGNER, 2007).

A nossa busca neste trabalho, que por ora está no início, é desvendar a trajetória dos seguintes pensadores e educadores brasileiros: Paschoal Lemme, Maria Yeda Linhares, Anísio Spíndola Teixeira, Delgado de Carvalho ao longo do período da ditadura empresarial militar, sabendo que a política educacional do país foi influenciada diretamente pelo comportamento autoritário hegemônico do contexto. Baseados na teoria de Pierre Bourdieu, tentaremos entender como esses indivíduos representaram os anseios dos atores sociais do Manifesto dos Educadores de 1959 apesar dos anos sombrios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOMENY, Helena. O Brasil de JK > Manifesto "Mais uma vez convocados". in:<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>, Acesso: 09/05/2015

Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959). in: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf, acesso: 09/05/2015

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdiesiana. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007.

NORONHA, Gabriel Vieira. ROCHA, Luiz Guilherme Burlamaqui Soares Porto. Elias e Bourdieu – Para uma sociologia histórica, ou seria um história sociológica? *Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 47-58, 30 mar. 2008. Anual.

Simpósio Temático VI - Educação Integral

O Simpósio de Educação Integral e(m) Tempo Integral tem como objetivo a troca de experiências e o debate sobre política(s) pública(s) para o fomento da Educação Integral no contexto atual; as concepções de educação integral que permeiam as experiências atuais; e, conhecer e discutir os desafios postos no cenário atual na implementação de propostas de Educação integral em tempo integral. Estamos abertos para resumos de trabalhos que tragam o enfoque da discussão tanto de educação integral quanto de educação em tempo integral.

Data: 5a feira, 21/05, de 14h às 17h

Professoras responsáveis: Janaína Spetch da Silva Menezes, Elisângela da Silva Bernardo e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Valéria Fernandes de Abreu¹
Elisangela da Silva Bernado²

Endereço Institucional: Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral
(NEEPHI)

Eixo de participação no Simpósio: Eixo 2- Políticas

Endereço Eletrônico: valeria23fernandes@gmail.com; efelisberto@yahoo.com.br

Resumo: Este ensaio apresenta o projeto de pesquisa a ser realizado no município do Rio de Janeiro, especificamente na região da Grande Tijuca. Investigando como a extensão do tempo escolar vem sendo adotada em escolas de tempo integral, analisando como a gestão democrática se dá nas escolas investigadas e como vem sendo implementado o Programa Mais Educação, enquanto política pública federal indutora no município. A pesquisa questiona os efeitos desse programa através dos resultados e indicadores externos tentando estabelecer uma comparação de escolas com e sem o referido programa.

Palavras-chave: Política Pública; Tempo Integral; Programa Mais Educação

INTRODUÇÃO

A implantação da proposta de escolas em tempo integral vem sendo um desafio para educação de nosso país. Fato esse, crescente nas redes públicas de ensino no Brasil e em particular no Rio de Janeiro. Direito de todos os cidadãos, vem encontrando entrave na política, no financiamento, na implementação, na gestão, dentre outros fatores que compõem o sistema educacional. Seu sentido vem apresentando as mais variadas interpretações, resultando muitas das vezes em disputas entre especialistas, governos e a própria sociedade.

O presente estudo, tem como pressuposto, investigar como a extensão do tempo escolar tem sido concebida em propostas de escolas públicas cariocas de tempo integral. Pesquisar as ações implementadas pelos gestores escolares com o Programa Mais Educação na rede pública do referido município e a atuação dos profissionais na implementação do Programa verificando se, de fato, houve uma melhoria nos resultados e indicadores educacionais.

METODOLOGIA

¹ Mestranda em Educação, Cultura e Políticas Públicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

² Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Para realização desse trabalho, a perspectiva de pesquisa pretendida consiste na abordagem qualitativa. O suporte metodológico se pautará na pesquisa documental e bibliográfica, além da análise de material da pesquisa de campo com observações diretas em escolas que existem o Programa Mais Educação e em escolas que não possuem. Aliada a essas observações, como mencionado, será utilizado o instrumental metodológico de entrevistas semiestruturadas com alguns dos sujeitos investigados e a aplicação de instrumentos contextuais. Confrontando as diferentes ações dos gestores e a eficácia das propostas realizadas culminando nos resultados e indicadores educacionais.

DISCUSSÃO

Historicamente, tomando o referencial da educação integral no Brasil, podemos nos reportar ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932. Ao ser lançado, no meio do processo de reordenação política, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação defendendo uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Na década de 1950, Anísio Teixeira propôs uma escola-parque para atender crianças não apenas em horário parcial mas de maneira integral. Educador marcante na história de nossa educação, participou da construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia. Foi a primeira demonstração de escola em tempo integral.

No que tange a regulamentação da escola de tempo integral, os avanços se tornam visíveis. Há preocupação quanto à adequação nas instituições escolares no sentido de atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/1996. A Lei afirma em seu art. 34, que a ampliação da jornada escolar deverá ser progressiva. Além desse avanço deparamos com alguns entraves.

Os dois Planos Nacionais de Educação compreendidos para os períodos 2001-2010 e de 2014-2024, também corroboram no sentido de assegurar que as escolas brasileiras, gradativamente, atendam aos alunos em tempo integral. Menciona o segundo PNE em sua Meta 6: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica".

Os diversos programas buscam viabilizar a construção da tão almejada qualidade de ensino. Propostas de fundamentações e práticas vêm culminando em lógicas diferenciadas de ações, tempos, espaços educativos, parcerias, intersectorializações, bem como, percepções na qualificação e trabalho de todas as pessoas envolvidas na instituição escolar.

Vale ressaltar que a ampliação da jornada escolar se torna uma possibilidade de construção de alternativas curriculares para a educação integral, ou seja, a formação completa do ser humano. Como Moll (2013, p.70), "Parto do pressuposto de que a educação integral constitui-se campo político e pedagógico ascendente no contexto da educação pública no Brasil".

Portanto, tomando como base a Constituição de 1988, a LDB/96 e os dois Planos Nacionais da Educação, deparamos com o princípio da gestão democrática da educação pública. Do ponto de vista da ação educacional nas instituições, defrontamos com questões que se referem a gestão. A implementação da gestão democrática é hoje uma exigência da própria sociedade, sendo um dos possíveis caminhos para a qualidade do ensino.

CONCLUSÕES

O presente estudo, tem como pressuposto, investigar como a extensão do tempo escolar tem sido concebida em propostas de escola integral em escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Pesquisar as ações implementadas pelos gestores escolares com o Programa Mais Educação na área da Grande Tijuca e a atuação dos profissionais verificando se houve uma melhoria nos resultados e indicadores educacionais bem como, estabelecendo comparações entre as escolas cariocas investigadas.

Pretende também refletir sobre a distinção entre escola de tempo integral e educação integral, baseado no pressuposto de que não basta oferecer uma escola de horário integral e sim ofertar uma educação integral, que extrapole o ambiente escolar, um "novo" modelo de escola com intuito de atender as novas exigências, visando uma escola mais inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

- BALL, S.J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAVALIERE, Ana Maria Cavaliere. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*. Brasília, v.22, n. 80, p.51- 63, abr. 2009.
- COELHO, Ligia Martha. História (s) da educação integral. *Em Aberto*. Brasília, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009.
- MENEZES, Janaína. "Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao
- MOLL, Jaqueline. " A construção da educação integral no Brasil: aportes do programa Mais Educação". In: Coelho, Ligia Martha C. da Costa. *Educação Integral: história, políticas e práticas*. -1. ed. - Rio de Janeiro: Rovel, 2013.
- PARO, Vitor Henrique. "Educação Integral em Tempo Integral: uma concepção de educação para a modernidade". In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: FAPERJ, 2009.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social*. Ensaio sobre a origem das línguas. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

O TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA COMPARAÇÃO ENTRE O NOVO E O VELHO PNE.

Amanda Moreira Borde¹; Elisangela da Silva Bernado²

Endereço Institucional: Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)

Eixo de participação no Simpósio: Eixo 2- Políticas

Endereço Eletrônico: amandaborde@yahoo.com.br; efelisberto@yahoo.com.br

RESUMO: Com este resumo expandido, pretendemos iniciar uma análise dos Planos Nacional (2001-2010) e (2014-2024), no que se refere a educação em tempo integral previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art.34). Partimos da análise dos PNEs e adentramos as normatizações existentes sobre a temática e trouxemos a discussão um estudo bibliográfico para aprofundamos o nosso estudo.

Palavras Chaves: Plano Nacional de Educação; Tempo Integral; Financiamento.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por finalidade analisar alguns aspectos associados ao tempo Integral dispostos no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que estava proposto para durar uma década, quando entrou em cena o novo PNE através da Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. Nesse sentido, buscaremos analisar a evolução da política educacional para ampliação do tempo escolar através da comparação entre os PNEs 2001-2010 e 2014-2024, bem como de outras normatizações que buscam garantir o direito dos discentes no que tange a jornada escolar ampliada.

METODOLOGIA

Nosso estudo terá por base as pesquisas bibliográfica e documental, pois “os documentos possuem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação” (Ludke & André, 2008. p. 39). Assim sendo, foram utilizados documentos importantes da educação nacional, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, bem como os Planos Nacionais de Educação.

DISCUSSÕES

¹ Mestranda em Educação, Cultura e Políticas Públicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

² Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Iniciaremos pelo ano de 1996, no qual foi sancionada a atual LDBEN de nº 9394, que, apresenta “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34), também determina que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (art. 34, § 2º).

Desse modo, um novo cenário educacional estava sendo traçado no território brasileiro, portanto era de suma importância elaborar um Plano que abarcasse as novas demandas educacionais. Assim sendo, atendendo ao disposto na LDBEN, que determina que a União deve “Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (art. 9º, I), foi aprovada a Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2011, que instituiu o PNE para o decênio 2001-2010. Consta entre os objetivos e prioridades do PNE 2001-2010, associadas ao ensino fundamental:

(...) 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.(...). Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (BRASIL PNE, 2001)

Tendo em vista que a LDBEN não se manifestou sobre a extensão da carga horária associada ao tempo integral no âmbito do Ensino Fundamental, o PNE 2001-2010, na sua Meta 21, determinou a ampliação da jornada escolar “visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”. (BRASIL, PNE, 2001)

No tocante, um importante passo para atender a demanda de educação em tempo integral foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que veio substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), através da Lei 11.494/2006, atendendo toda a educação básica, inclusive investindo na ampliação da jornada escolar. Menezes (2012, p. 140) esclarece:

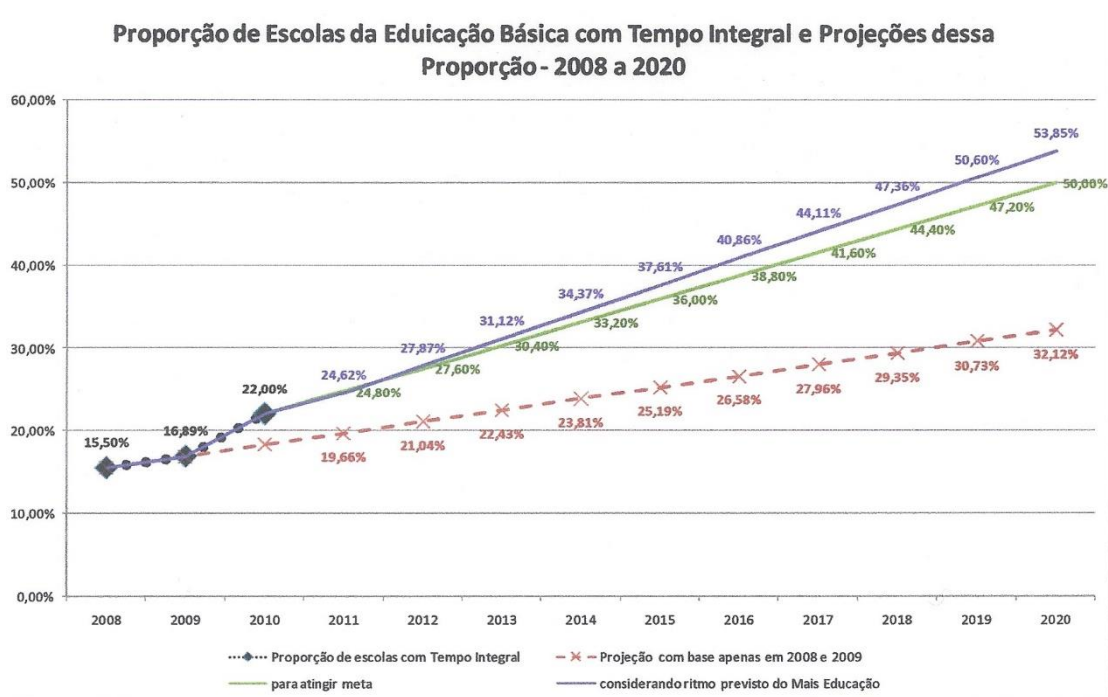
Nesse sentido, pode-se considerar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) constituiu-se como divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral. O Fundo avançou em relação às leis anteriormente mencionadas (LDB e PNE), entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Além disso, o Fundeb também se destacou em relação ao Fundo que lhe antecedeu, o Fundef, por destinar recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, incluindo, ineditamente, recursos para as matrículas em tempo integral.

Por conseguinte, vale informar também que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Programa Mais Educação (PME), por meio Portaria Interministerial nº 17/2007 e posteriormente regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como política indutora do tempo integral, que estaria em última instância indo ao encontro do cumprimento do que está disposto tanto no art. 34 da LDBEN 9394/96, como nas metas dos PNEs.

No último ano de vigência do PNE, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹, que apresentava como objetivo norteador estabelecer as diretrizes para a articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE). Sob esta perspectiva, as decisões da I CONAE deveriam subsidiar a construção do referido Plano. Após quatro longos anos de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE 2014-2024. No contexto do novo PNE, a educação em tempo integral ganhou notoriedade, possuindo meta exclusiva e estratégias específicas. Tal destaque deve-se, entre outros, ao fato de, segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP), apresentados pelo Ministério da Educação por meio de Nota Técnica (BRASIL.MEC, 2010), em 2010, do total de 194.939 escolas de educação básica, 42.884 tinham tempo integral², o equivalente a 22,0% das escolas de educação básica do País, conforme é possível constatar por meio do Gráfico 1.

¹ Iniciam as novas discussões entorno da construção de um novo plano, foram convidados os cidadãos a participar das Conferências através de etapas que iniciam nos Municípios e seguem para os Estados, finalizando em 2010 com a Conferência Nacional de Educação.

² Considerou-se como escolas com tempo integral aquelas que tinham turmas com duração mínima de sete horas diárias de Atendimento Complementar ou Atendimento Educacional Especializado em no mínimo três dias da semana, mas que tivessem matrículas regulares. OU seja, desconsideram-se aquelas escolas



FONTE: Nota técnica da Meta 6 do PNE (BRASIL.MEC, 2010). Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf

O gráfico nos mostra que, a partir da projeção das escolas com educação em tempo integral no Brasil e considerando que seja mantido o ritmo de crescimento das escolas que aderiram ao Programa Mais Educação, em 2020 o País terá superado a meta de escolas com tempo integral estabelecidas no PNE 2014-2024.

Detalhando, a Meta 6, que associa o tempo integral à educação básica, apresenta que, ao final do decênio, o País deverá “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Após a promulgação da Lei 13005/14 o PNE é divulgado em todo território nacional, orientando o cumprimento do art. 8º. Neste âmbito, a sociedade irá discutir a nível local, o futuro de cada município ou Estado, no prazo de um ano, sendo assim, inicia-se um processo de diagnóstico de cada rede de ensino, traçando metas e estratégias de acordo com o plano nacional.

CONCLUINDO

São diversas as Leis que, partindo das determinações da Constituição de Federal de 1988, se entre cruzam com o intuito de atender a educação nacional. Assim sendo, os planos de educação constituem-se importantes documentos que visam dar concretude ao planejamento associado à educação nacional, os quais, respeitando a legislação vigente, buscam, entre outros, garantir o direito dos estudantes a uma educação (em tempo

que somente têm turmas de Atendimento Complementar ou Atendimento Especializado. (MEC, 2010)

integral. E, em uma breve comparação percebemos que tivemos avanços no que tange a ampliação da jornada, contudo, ainda se faz necessário maior investimento financeiro na esfera educacional, para atender com plenitude a educação pública do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acessado em 08/05/2015.

_____. *Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em 08/05/2015.

_____. *Lei Federal N. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 07/05/2015

_____. *Lei Federal N. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 07/05/2015

_____. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 07/05/2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2008.

_____. MEC. *CONAE 2010. Construindo o Plano Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias*. Brasília-DF, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/doc_base_conae_revisado2.pdf.

_____. *Metas e Estratégias PNE: Nota Técnica. MEC, 2010.*. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acessado em: 08/05/2014.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR*. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155024666010>. Acessado em: 07/05/2015.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS GINÁSIOS EXPERIMENTAIS CARIOCAS

Luciana Cortes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – Mestrado em Educação –
Linha de Políticas Públicas – Grupo de Pesquisa NEEPHI – ppg_edu@unirio.br

Resumo:

O trabalho apresentado trata-se de pesquisa em andamento, cujo título é “Educação em Tempo Integral nos Ginásios Experimentais Cariocas: Análise da Experiência do GEC Rivadávia Corrêa”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. O estudo visa registrar e analisar o projeto de educação em tempo integral implementado em 2011 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em especial o Ginásio Rivadávia Corrêa, buscando entender sua organização, como funciona, suas particularidades, os resultados, a história de implementação, o corpo docente, a organização curricular e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Ginásio Carioca; Políticas Públicas.

Introdução:

A temática trabalha a educação em tempo integral, visando expor e registrar a concepção de educação em tempo integral estabelecida, no ano 2011, em 28 escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, escolas essas que passaram a ser denominadas e a fazer parte do conjunto dos Ginásios Experimentais Cariocas, uma proposta diferenciada que apresenta algumas peculiaridades e distinções de outras escolas da mesma rede, seja de tempo integral ou escolas regulares.

O objetivo da pesquisa é registrar e analisar um desses Ginásios Cariocas, a Escola Municipal Rivadávia Corrêa, entendendo como ela funciona, suas particularidades, resultados, história de implementação, corpo docente, grade curricular, rotina e práticas pedagógicas desenvolvidas.

Metodologia:

A pesquisa será realizada por meio da análise de documentos que registram a implementação dos Ginásios Experimentais Cariocas. Posteriormente, buscam-se informações com os docentes que fizeram parte desta e com os docentes que trabalham atualmente na escola em foco, com o objetivo de perceber as transformações realizadas no decorrer da experiência.

Outra metodologia adotada é o estudo de caso, pois durante a pesquisa serão acompanhados mais de perto o funcionamento, os resultados, a organização curricular, a grade horária, a relação entre docentes e discentes, as práticas pedagógicas, as inovações,

as disciplinas diferenciadas e todo funcionamento do Ginásio Experimental Rivadávia Corrêa.

Discussões:

A partir do estudo de caso e do aprofundamento da filosofia e pilares da construção dos Ginásios Experimentais Cariocas como concepção de educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro, surgem alguns questionamentos: essa experiência desenvolve de maneira integral o aluno, ou seria apenas uma solução de educação em horário integral? Independentemente da questão sobre educação integral, quais seriam as vantagens e desvantagens em ter os alunos durante, no mínimo, 7 horas dentro da unidade escolar? Seria propício expandir para toda essa proposta, podendo oferecer, dessa maneira, uma educação em tempo integral ao maior número de crianças e jovens?

Muitas são as reflexões sobre o tema, mas um possível ganho deste projeto é a possibilidade de encontro para planejamento e troca de todos os professores, pois o fato do tempo ser integral, tanto para professores como para alunos, facilita a dinâmica da escola e proporciona um maior aproveitamento e integração nas práticas pedagógicas, no processo de aprendizagem, no planejamento e na elaboração de projetos.

Conclusões:

A partir do estudo de caso e do acompanhamento da proposta do Ginásio Experimental Carioca Rivadávia Corrêa percebe-se algumas particularidades realizadas na unidade escolar e que são compartilhadas por todos os ginásios, visto que fazem parte da concepção desenhada para tal projeto. Em sua organização curricular, os GECs apresentam quatro disciplinas diferenciadas: Estudo Dirigido; Protagonismo; Projeto de Vida e Eletiva.

Na organização do tempo escolar, a grade horária da instituição não separa o currículo regular das matérias diferenciadas; com isso, o aluno cursa todas as disciplinas/atividades com a mesma obrigatoriedade e todas colaboram com a sua formação, diferentemente do que ocorria no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira, em Salvador, na qual na parte da manhã eram ministradas as aulas de conteúdos formais e à tarde a formação complementar, através de atividades diversas, nas Escolas-Parque.

Em relação ao trabalho docente, os Ginásios possuíam em seu embrião a característica de implementar a polivalência, com a justificativa de ser uma escolha que permitia uma maior integração e união entre docente e discente, além de possibilitar que os conhecimentos e saberes escolares fossem transmitidos de maneira integrada, interdisciplinar e a partir de uma nova ótica, visto que as aulas não eram ministradas por especialistas na área, mas sim por professores de Humanas (ministravam aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia) ou de Exatas (ministravam com Matemática e Ciências). A escola Rivadávia Corrêa funcionou com a polivalência durante três anos e no ano de 2015, quando lhe foi dada a possibilidade de optar, a equipe pedagógica, juntamente com a gestão da unidade escolar, decidiu voltar a organizar a grade horária de

maneira tradicional, ou seja, com professores especialistas ministrando sua disciplina de formação.

Ao pesquisar a implantação do tempo integral dos GECs, em especial o GEC Rivadávia Corrêa, percebem-se alterações no horário escolar. Na implementação do projeto até 2014, as escolas funcionavam no regime de 8 horas diárias, com alunos e professores. Atualmente, os alunos permanecem no colégio o período de 7 horas e os professores em período de 8 horas.

Outros resultados a serem acompanhados são as avaliações, desde o início da educação em tempo integral no colégio Rivadavia Corrêa. Estas serão analisadas, provavelmente, através dos resultados da escola nas avaliações externas, como a Prova Brasil e a Prova Rio. Estes resultados são os índices IDEB e IDERIO, que podem ser observados, juntamente com seus desenvolvimentos a cada aplicação das provas, nos quadros abaixo:

Tabela 1: IDEB do Ginásio Carioca Rivadávia Corrêa

	2005	2007	2009	2011	2013
IDEB Observado	2,7	4,4	3,5	6,1	6,2
Meta Projetada	-	2,8	3,1	3,4	3,9

Tabela 2: IDERIO do Ginásio Carioca Rivadávia Corrêa

Resultado de 2010	Meta para 2012	Resultado de 2012
4,6	5,0	6,1

A pesquisa apresentada encontra-se em andamento desde março de 2015, logo não foram alcançadas conclusões propriamente ditas, apenas algumas discussões e observações como foram apresentadas durante todo o trabalho.

A partir disso, observa-se que atualmente, no Brasil, quando se fala de educação em tempo integral, há várias experiências como Cieps, Escolas Parques, Programa Mais Educação entre outras e os GECs são a aís nova proposta de ensino nestes padrões.

Referências Bibliográficas:

COELHO. Lígia Martha . Educação Integral Em Tempo Integral: Estudos e Experiências Em Processo Rio de Janeiro: DP ET ALII / DE PETRUS; 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959

Artigo de revista:

COELHO. Lígia Martha História(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 200

Ginásio Experimental Carioca contempla as características da juventude atual. 1996 [acesso em 2015 março 20].

Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/ginasios-que-contemplam-as-caracteristicas-da-juventude-atual/>

Quadros do IDEB e IDERIO: Disponíveis em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam;jsessionid=7DF1B2EA889FC2006FE23056B29CFE70?cid=11964296> e
<https://onedrive.live.com/?cid=c7a1f0e461c93410&id=C7A1F0E461C93410%21135&authkey=pfA00jKqIK8%24> [acesso em 2015 abril 25].

A CENTRALIDADE DO ESPORTE NOS PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR PARA O TEMPO INTEGRAL: CONTEXTO DO GINÁSIO OLÍMPICO CARIOCA/RJ

Alex Lauriano da Costa¹

Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral-neephiunirio@gmail.com

RESUMO

No atual cenário educacional brasileiro, de calorosas discussões em torno das temáticas da educação integral e do tempo integral, nosso estudo investiga o Ginásio Olímpico Carioca (GOC), instituição escolar que tem o esporte olímpico no currículo para ampliação do tempo integral. No Brasil, as políticas públicas que envolvem o tema vêm ganhando centralidade nos planos e ações dos governos em todas as esferas. Esta é uma justificativa para que problematizemos a questão. A pesquisa apresenta relevância, dentre outros, por analisar um novo modelo de escola de tempo integral, que foi um projeto piloto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2010, se consolidou e está sendo expandido. Temos como objetivo, analisar a(s) concepção(s) de esporte(s), materializadas pelo programa Ginásio Carioca, na sua vertente olímpica, visando a apresentação da concepção de tempo integral. Para isso, utilizamos como metodologia a análise bibliográfica e documental, acreditamos que são nos documentos oficiais que se expressam o conteúdo necessário para observação da pesquisa. Como conclusão ainda provisória, fruto do desenvolvimento do estudo ainda não terminado, podemos dizer que o modelo educacional com a inserção do esporte tem raízes em agências internacionais que se utilizam da educação do corpo para uma sociabilidade que não rompa a coesão social, formando assim um “capital humano” e mudando a essência e o papel da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Esporte; Tempo Integral; Ginásio Olímpico Carioca.

INTRODUÇÃO

No atual cenário educacional brasileiro, de calorosas discussões em torno das temáticas da educação integral e do tempo integral, nosso estudo investiga o Ginásio Olímpico Carioca (GOC), instituição escolar que trabalha em tempo integral. Criado em 2010, como um projeto piloto do município do Rio de Janeiro, o GOC baseia-se na iniciação esportiva para jovens dentro do ensino escolar, utilizando um modelo existente em países como Estados Unidos, Austrália, Canadá e China, em que a seleção dos alunos está condicionada ao fato destes “serem aptos” em qualquer modalidade esportiva oferecida pela instituição escolar. A ampliação da jornada escolar para o tempo integral

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, linha Políticas públicas, História, Cultura e Educação. prof.alexcosta@hotmail.com

nos GOCs foi justificada, assim, para “dar oportunidade aos alunos com aptidões esportivas a desenvolverem seu potencial, sem abrir mão de uma educação de excelência”. No Brasil, as políticas públicas que envolvem o tema vêm ganhando centralidade nos planos e ações dos governos em todas as esferas. Vemos o esporte sempre presente quando se materializa a ampliação do tempo. Logo, uma categoria de análise deste estudo é a concepção de esporte. Com ela, buscamos compreender como essas escolas compreendem e utilizam-no no currículo, para que então consigamos entender o papel do esporte na educação e como a mesma dialoga com a ampliação do tempo integral.

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo geral, analisar a(s) concepção(s) de esporte(s), materializadas pelo programa Ginásio Carioca, na sua vertente olímpica, visando a apresentação da concepção de tempo integral dessa instituição. Para atingir este objetivo geral, a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- (i) Descrever a origem dos Ginásios Cariocas Olímpicos como política pública de tempo integral no município do Rio de Janeiro.
- (ii) Analisar a concepção de tempo integral/ educação integral presente no GOC.
- (iii) Analisar a concepção de esporte materializada no currículo do GOC.

METODOLOGIA

Quanto aos aspectos metodológicos, adotamos as pesquisas bibliográfica e documental. Bibliográfica, pois apesar de haver pouco material escrito sobre o lócus e o objeto da investigação, é a partir dos estudos efetivados por pesquisadores que já se debruçaram sobre nossas questões que podemos analisar as visões com que os mesmos podem ser entendidos, em determinados momentos de sua história.

Já a análise documental é um método de coleta que elimina, em parte, a possibilidade de qualquer influência, tomando muito cuidado com a credibilidade e os limites desse método. Ainda em relação à pesquisa documental, é importante salientar que os documentos não estão livres de evidenciar uma concepção de mundo, atravessada pela linguagem desses documentos. Como reforça Gramsci “toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura” e por isso mesmo expressa a “maior ou menor complexidade da [...] concepção de mundo” de um sujeito histórico. (GRAMSCI, 1966, p. 13).

DISCUSSÃO

A ampliação do tempo nas escolas não necessariamente significa um aumento na aprendizagem dos alunos. Os modelos de ampliação do tempo podem ser compreendidos

de duas formas diferentes, que seriam, segundo Cavaliere (2009), a *escola de tempo integral* e o *aluno em tempo integral*. A primeira opção centraliza toda a atividade no espaço escolar, já o segundo modelo centra as atividades no aluno, abdicando do espaço escolar. Para o preenchimento do tempo do aluno, são realizadas oficinas, parcerias em espaços para atividades, como igrejas, ongs, clubes e busca outras possibilidades como parcerias públicas ou privadas. Essa prática do aluno em tempo integral atualmente se encontra em evidência na política indutora do Programa Mais Educação¹.

O GOC, que tem instalações entre as mais completas dentro do ensino público carioca, utiliza o esporte como treinamento de modalidades olímpicas dentro do seu currículo. Para melhor entendermos essa relação, iniciamos o estudo analisando o desenvolvimento do esporte no Brasil e como ele se relaciona com a educação. O esporte foi aplicado de formas diferentes ao longo da história, mas com algo em comum, sempre no sentido de educar o corpo, sociabilizar esse comportamento corporal. Foi assim no processo de industrialização na Europa, importado mais tarde pelo Brasil. O militarismo se apropria dessa educação do corpo advinda da ginástica e associa-a ao desenvolvimento da nação, que serviu inclusive de propaganda no obscuro momento vivido pela ditadura militar no país. Atualmente, o esporte vem cumprindo outro papel. Esse novo papel está diretamente vinculado à necessidade de educar uma nova sociabilidade (esportiva) nos setores mais atingidos pelo aguçamento da exploração capitalista MELO M.(2011). Para o autor, o esporte é pensado por intelectuais orgânicos de agencias mundiais, que apontam para uma coesão social. Corrobora para isso um documento recente da UNESCO (2015, p.24), apontando diretrizes para a educação física, em que destacamos a seguinte: “A educação física e o esporte podem exercer um papel importante na redução do impacto psicossocial de conflitos e desastres, ao oferecer um senso de rotina, estabilidade, estrutura e esperança no futuro”.

CONCLUSÃO

Como conclusão ainda provisória, fruto do desenvolvimento do estudo ainda não terminado, podemos dizer que o modelo educacional com a inserção do esporte tem raízes em agências internacionais que se utilizam da educação do corpo para uma sociabilidade que não rompa a coesão social, formando assim um “capital humano” e mudando a essência e o papel da escola. A inserção do esporte apenas como uma atividade que visa melhorar sua prática na parte técnica, muitas vezes colocada como possível alternativa para a fuga da pobreza é um atributo que não se pode colocar a cargo da escola, que vem expandindo e acumulando funções. Para ALGEBAILLE (2009), essa ampliação com esses interesses e objetivos, amplia a escola para menos.

A ampliação do tempo nas escolas não deve ser apenas ampliação do tempo no seu sentido “Kronos”, simplesmente pelo tempo cronológico e linear, com atividades que façam “passar o tempo”. Ao contrário, este deve ser acompanhado de atividades

¹ Estratégia do Governo Federal criado em 2007 para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf

interligadas com a realidade, em que através da Educação Física, o esporte possa ser trabalhado como conteúdo pedagógico, superador dos problemas elementares da sociedade, trabalhando o corpo e o intelecto em busca de uma emancipação, ou seja, em busca da educação integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**. A ampliação para menos 2009.

AUTORES, Coletivo. **Metodologia do Ensino da Educação Física** – Editora Cortês 1992.

CAVALIERE, Ana, **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**, Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

COELHO, Lígia, **História(s) da educação Integral**, Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas. -- Brasília : UNESCO, 2015.

FILHO, Lino Castellani. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: Percursos, paradoxos e perspectivas**. 1999 – Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campi

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. RJ: Civilização Brasileira, 1966.

MELO, Marcelo de Paula. **Esporte e dominação burguesa no século XXI: a agenda dos Organismos Internacionais e sua incidência nas políticas de esportes no Brasil de hoje**, Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2011.

MELO,Victor Andrade; PRIORE,Mary. **História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais** - São Paulo: Editora UNESP,2009.

SOARES, Carmen Lucia, **Educação física: raízes europeias e Brasil: Autores Associados**, 2004.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA INDUTORA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Carlos Antônio Diniz Júnior

Mestrando em Educação – PPGEdU – UNIRIO

junior.diniz.jd@gmail.com

Janaina S. S. Menezes

Professora do PPGEdU - UNIRIO

janainamenezes@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho busca refletir, ainda que de forma breve e objetiva, as principais relações entre o Programa Mais Educação e a gestão dos recursos da educação básica pública em estados e municípios brasileiros. Sugere que a União proponha, pr'além dos recursos do PME, estratégias de fortalecimento local e repasse de recursos diferenciados, considerando as especificidades das instâncias subnacionais, bem como haja revisão dos critérios para fins de repasse dos recursos, de modo a considerar as diferenças existentes entre estados e municípios.

Palavras-Chave: Política pública em educação; Programa Mais Educação; Educação em tempo integral.

1. Introdução

O Programa Mais Educação (PME) vem sendo considerado pelo governo federal como uma estratégia que visa a induzir a ampliação da jornada escolar de estudantes das escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, bem como uma reorganização curricular que pense os tempos, os espaços e os sujeitos em uma perspectiva da Educação Integral, integrada aos territórios nos quais as Unidade Executora (UEX) estão inseridas.

O incentivo e o apoio financeiro repassado às escolas que vêm implantando o PME, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entretanto, desde o primeiro ano de implantação do PME (2007), as redes municipais e estaduais vêm destacando o problema do atraso no repasse dos recursos como um empecilho para o desenvolvimento e a garantia das atividades aos estudantes.

2. Metodologia

O estudo é de cunho prioritariamente descritivo-exploratório, em que tomamos por base as pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, Segundo GIL (2008) é desenvolvida baseando-se em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Já a pesquisa documental, vale-se de materiais que não

receberam ainda um tratamento analítico, tais como os documentos do Ministério da Educação (MEC), apresentados no texto.

3. Desafios para a construção das Políticas Locais de Educação em Tempo Integral

Instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), o PME faz parte do conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O texto de apresentação do PDE aponta a relação entre educação e território como estratégia para diminuição das desigualdades e promoção do bem-estar da população brasileira.

O PME tem em sua essência a ideia da cidade que educa. A escola deixa de ser o único espaço educativo, passando a ter a cidade (e os cidadãos) como parceiros na tarefa de educar e proteger integralmente crianças e jovens. Sob esta perspectiva, o tempo escolar deixou de ser caracterizado como aquele em que o aluno está dentro da escola, para abarcar aquele em que está sob a responsabilidade da escola (MENEZES, 2009).

No que tange ao financiamento do PME, observamos que os repasses estão pautados no número de estudantes atendidos, na escolha das atividades, e localização da instituição escolar: se urbana ou rural. Nessa lógica, o município com maior volume de recursos próprios, teria maiores chances de avançar nas políticas de educação em tempo integral e superar as dependências dos recursos do PME.

Com caráter de estratégia indutora, o PME possibilita que, gradualmente, as instâncias subnacionais ampliem o número de estudantes atendidos em atividades de tempo integral. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que estados e municípios recebem recursos para a implementação do Programa, eles devem se organizar na perspectiva da construção de políticas locais de educação em tempo integral.

Devemos lembrar que as matrículas em tempo integral fazem *jus* a recursos diferenciados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Ou seja, as inscrições no PME, além de receberem recursos do PDDE-Educação Integral, ainda se fazem associar a um aporte diferenciado de recursos do Fundeb. Logo, se o PME garante apoio técnico e financeiro para que as instâncias subnacionais implantem e/ou fortaleçam suas experiências de educação em tempo integral, é o Fundeb que deverá garantir sua continuidade e avanço no País, independentemente do PME.

O esforço de construção de políticas locais de educação em tempo integral não é tarefa apenas dos setores educacionais dos governos, mas uma junção de ações intersetoriais, no sentido de garantir uma educação em tempo integral com qualidade social. Portanto, muitos municípios ainda dependem, de maneira considerável, dos recursos repassados pelo governo federal, o que dificulta a construção de políticas públicas de educação em tempo integral que respondam à ação indutora do próprio PME.

O que se pode observar é uma dependência dos recursos repassados por meio do PDDE Educação Integral, para a garantia das atividades através do PME.

Com efeito, talvez esse seja um dos grandes desafios proposto pelo PDE, o compartilhamento de responsabilidades técnicas e financeiras para a execução de programas e ações, no caso em destaque, as ações de educação em tempo integral. Todavia, como fazê-lo com municípios que não contam com recursos próprios e não possuem quadro de pessoal qualificado para o debate e a construção de políticas educacionais?

4. Conclusões

Ao pensarmos em ações indutoras de políticas públicas, devemos considerar o princípio da equidade, e tratar os diferentes em suas diferenças. Assim sendo, no tocante às políticas de educação em tempo integral, para os pequenos municípios, a União deveria propor, além dos recursos do PME, estratégias de fortalecimento local, como programas de formação, com especificidades por vezes distintas, que abarcassem educadores e gestores locais. Além disso, consideramos que o repasse de recursos deveria considerar as especificidades dos estados e municípios. Tais esforços talvez pudessem ser dispensados no caso de entes federados com elevado poder de arrecadação e reconhecido *know-how* no assunto.

Logo, o que se propõe é que haja revisão dos critérios para fins de repasse dos recursos de modo a considerar as diferenças existentes nos distintos estados e municípios. Consequentemente, acreditamos que não apenas haveria mitigação do atual problema relacionado ao recurso, mas, sobretudo, incentivo à elaboração e execução de políticas próprias para a educação em tempo integral.

Referências

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. **O Plano Nacional da Educação: razões, princípios e programas**. s/d. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acessado em: 06 maio 2015.

BRASIL. **Série Mais Educação – Texto Referência para o Debate Nacional**. 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acessado em: 07 maio 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petropolis,Rj: DP ET Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CURRÍCULO INTREGRADO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Gisele Bastos Tavares Duque

Resumo

Este trabalho propõe-se analisar a elaboração da proposta curricular da Escola Pólo de Educação Integral do município de Mesquita, seus avanços, dificuldades e impacto na aprendizagem dos alunos nela inseridos a construção e a aplicabilidade da proposta de currículo integrado em uma escola integral do município de Mesquita, situada na Baixada Fluminense

Palavras-chave: Política Pública; Escola Integral; Currículo Integrado

Introdução:

Em janeiro de 2013, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Mesquita para assumir a Coordenação do Programa Mais Educação da Rede. Durante todo o ano, estive presente na equipe que elaborou e planejou a proposta da primeira escola piloto em educação integral. Em 2014 com a inauguração da escola, passei a responder pela direção da unidade. Mesmo com todo o preparo e planejamento os desafios são imensos: currículo integrado, formação em serviço, ambientes educativos e não mais “salas de aula”, ampliação de tempo, mudança de rotina e o medo pelo novo.

A escola atende duzentos e sessenta crianças e adolescente, do primeiro ao oitavo ano, no horário das oito horas às dezesseis horas, divididos em quatro blocos de duração de uma hora e quarenta minutos cada um e uma hora de almoço. Propõe um currículo integrado que compõe cinco áreas do conhecimento, Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Tecnologias, Ciências Humanas, Expressão Artística e Corporal, Além de música, dança e capoeira. Escola Pólo em sua proposta pedagógica, diz que se quer integral, integrada e integradora.

No entanto qual a concepção de educação integral presente na escola pólo de educação integral? Qual a proposta de currículo presente na Escola Pólo de Educação Integral? Que fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a proposta do currículo integrado?

Metodologia

O conceito de educação integral é um conceito complexo e variado e vem recebendo enfoques distintos, abrangendo uma gama de concepções, por vezes opostas (CAVALIERI 2007, COELHO 2009). A proposta, desse trabalho, traz em seu bojo uma abordagem qualitativa, sob a configuração de pesquisa documental, análise bibliográfica sobre as concepções de educação integral abordadas por Moll, Coelho e Cavaliere e, ainda, faz-se necessária a consulta a obras sobre o campo do currículo, inicialmente, utilizaremos para esse trabalho o autor Tomaz Tadeu da Silva, seu estudo é um apanhado

geral das teorias de currículos e demonstra a preocupação das teorias críticas e pós-críticas com a relação entre saber, identidade e poder.

Discussão

O Brasil vive hoje um momento de retomada do debate acerca da educação integral e de ampliação da oferta de educação integral pelas redes públicas. A proposta do Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado recentemente, vem prevendo em sua meta 6 que estados e municípios possam promover, com apoio da União, educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas da educação básica. (PNE,2014).

Em 31 março de 2015 foi aprovada e sancionada a Lei Municipal N° 881 que institui as diretrizes para a educação integral em tempo integral no município de Mesquita. No momento, primeiro semestre de 2015, o município de Mesquita elabora o seu Plano Municipal de Educação, e assim como o Plano Nacional de Educação a meta 06 discorre sobre a promoção da educação integral nas escolas municipais.

Ampliar o tempo de crianças e jovens nas escolas brasileiras é considerado um dos caminhos na busca da equidade e qualidade na Educação. Desde 2009, o município de Mesquita promove a ampliação de tempo escolar em suas 33 unidades escolares de ensino fundamental por meio do Programa Mais Educação. Segundo Coelho (2009), a ampliação da jornada escolar somente se justifica se levarmos em consideração uma concepção de educação integral que represente a ampliação das oportunidades de aprendizagens. Na visão da autora, a extensão do horário deve representar o *tempo qualitativo* dentro da instituição, e, nesse sentido, esse *tempo qualitativo* pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno (p.93).

No contexto histórico é possível perceber que a extensão do horário escolar não é uma novidade na realidade brasileira. Dois nomes marcaram nossa história, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Temos como legado desses dois grandes nomes da educação pública brasileira as Escolas – Parque/Escolas-Classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990 (Coelho 2009).

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pelo Congresso Nacional no ano de 2007, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabeleceu de modo original, o financiamento para matrículas em “tempo integral”.

Em 2007, o Governo Federal implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que configura um conjunto de ações cujo objetivo principal é melhorar a qualidade da educação, – “[...] com a perspectiva de construir um alinhamento entre os princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2009, p. 12). No âmbito do PDE, foi aprovada a Portaria normativa interministerial número 17/2007 e, posteriormente, o Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, criando o Programa Mais Educação, relacionado à implantação da educação integral, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas a “contemplar a ampliação do tempo e

do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (art. 6º inciso I).

Nesse contexto é implementado em 2009, no Município de Mesquita, o Programa Mais Educação. Inicialmente atendendo a 3.924 alunos do Ensino Fundamental, representando cerca de 40% do total de alunos matriculados nesse segmento.

Ao longo dos anos, as experiências com o programa, bem sucedidas ou não, passaram a servir de fomento para discussões e análises realizadas por meio de Fóruns e Seminários, promovidos pela Secretaria de Educação, buscando concretizar no Município uma política pública de educação integral por meio da implementação da Escola Pólo de Tempo Integral.

Conclusão

A pertinência desse estudo está em poder servir como subsídio para a construção de estratégias que visem à superação de problemas, de modo a sanar dificuldades e dar continuidade às práticas exitosas já experimentadas. Os estudos feitos a partir desse projeto poderão favorecer para a ampliação do debate e reflexão acerca da Educação Integral em suas diferentes concepções e práticas, e ainda, analisar uma experiência de educação integral pública, apresentando resultados concretos de uma proposta municipal em andamento.

Referencias

BRASIL. Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2010.

BRASIL. Portaria Interministerial N° 17 de 24 de abril de 2007. Programa Mais Educação. Brasília, DF. 2007.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. Em aberto, Brasília, v. 22, n° 80, p. 83-96, 2009.

GABRIEL, C. T. & CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: Quando dois conceitos se articulam em um programa, *inn* MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.: 277 – 294.90oi

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública, *inn* MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.:129 – 146.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PODER LEGISLATIVO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

MARINHO, Andre J. M. da C¹; MENEZES, Janaína Specht da Silva²;

Resumo

Neste artigo analisaremos os Projetos de Lei (PLs), que tratam da Educação Integral, em tramitação na Câmara dos Deputados Federal, no período compreendido de 02 de fevereiro a 23 de abril de 2015. Buscaremos compreender os elementos singulares que caracterizam o novo Legislativo Federal associado à temática da educação integral e o impacto dessas formulações nas políticas educacionais. O estudo, de cunho descritivo-exploratório, toma por base as pesquisas documental e bibliográfica, entendendo que apresentam interseções entre si. Entre os resultados, destacamos a necessidade de os PLs serem embasados em um maior adensamento teórico-prático associado à temática a que se propõem influenciar, qual seja, a educação integral em tempo integral.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação; Educação integral; Câmara dos Deputados.

Introdução

As ideias são grandes na medida
em que são realizáveis.
Antônio Gramsci

No período recente, percebemos crescentes manifestações e debates em torno da educação e do papel que ela cumpre no processo de socialização e de desenvolvimento nacional. O fato de ela se constituir em um direito social, conforme determina a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), orienta o papel do Estado na garantia desse direito e movimenta o cenário político, onde os diversos setores da sociedade buscam influenciar a agenda educacional. Um desses setores é o Congresso Nacional.

Neste sentido, este trabalho visa analisar, comparativamente, os PLs 479, 542, 552 e 707³, que objetivam modificar o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9394/1996, em tramitação na Câmara dos Deputados.

¹ Mestrando, Andre Jorge Marcelino da Costa Marinho, UNIRIO, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu da Unirio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), NEEPHI - Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral, Rio de Janeiro, RJ, andrejmcmarinho@hotmail.com

² Professora Doutora Janaína Specht da Silva Menezes, UNIRIO, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu da Unirio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), NEEPHI - Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral, Rio de Janeiro, RJ, janainamenezes@hotmail.com

³ Extraído de: <http://www.camara.leg.br>. Acesso em: 12 mai. 2015.

Metodologia

Este estudo, de cunho prioritariamente qualitativo, caracteriza-se como descritivo-exploratório, e tem por base uma pesquisa documental, apoiada, quando necessário, na pesquisa bibliográfica. Partindo da compreensão de que a pesquisa documental toma por referência materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2008), este estudo lançou mão, além dos PLs citados, da CF 1988, da LDBEN, entre outras normatizações com origem no governo federal.

Desenvolvimento do estudo

Para fins desse artigo, discutiremos as propostas de educação integral apresentadas na Câmara dos Deputados. Foram apresentadas quatro propostas, sendo a primeira, o PL 479/2015, do deputado federal João Daniel (PT/SE). Cabe apontar, que nos dias 03 e 12 de março, foram apensados ao PL 479 os PLs 542/2015, 552/2015 e 707/2015 dos deputados William Woo (PV/SP), Rafael Motta (PROS/RN) e Alan Rick (PRB/AC). Não podemos deixar de registrar que os PLs 552 e 707 se apresentam exatamente iguais ao PL 479/2015, com mesmo conteúdo e justificativa.

Os PLs 479, 552 e 707 apresentam como objetivo “implantar a educação integral em todo o sistema educacional brasileiro, entendendo-se por educação em tempo integral a amplificação qualificada do tempo” (BRASIL, 2015, p. 2). Dessa forma, as propostas percebem a educação integral como ampliação da jornada escolar, revelando, já de início, sua fragilidade. As propostas anteriormente citadas apresentam que “as atividades educativas poderão ser desenvolvidas dentro da escola e fora dela, em espaços distintos da cidade” (BRASIL, 2015a, p.03; 2015b, p.03; 2015c, p.3). Podemos inferir que estes projetos, provavelmente de forma bastante incipiente, lançaram mão da concepção de Cidades Educadoras¹.

Também merece atenção, o PL 542/2015 do Deputado William Woo que, além de apresentar a seguinte redação para o artigo 34 da LDBEN, “A jornada escolar no ensino fundamental será em tempo integral, correspondente a, pelo menos, 8 (oito) horas diárias”, também defende a inclusão de novas disciplinas no currículo escolar. De acordo com o deputado “a ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental e a inclusão de disciplinas como educação ambiental, educação no trânsito, educação moral e cívica e educação esportiva pode contribuir para uma melhor qualidade no ensino.” (BRASIL, 2015b, p.2). Uma análise preliminar possibilita deduzir que o PL parece desconsiderar tanto o Decreto 6.253/2007, quanto o Decreto 7.083/2010, os quais conceituam tempo integral como sendo a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias.

¹ Sobre o conceito de cidades educadoras, conferir: CABEZUDO, 2004.

Considerações Finais

Por mais interessantes, ou não, que essas propostas possam parecer, elas estão fadadas à rejeição. Os projetos apresentados constituem-se como invasão de competência entre os Poderes que compõem a nossa República. O Poder Legislativo não pode definir atribuições que são privativas do Poder Executivo.¹ O mesmo se aplica a criação de novas disciplinas².

Por fim, os desafios da política educacional estão colocados e precisamos compreender os mo(vi)mentos e as disputas que se fazem presentes. Como contribuição, fechamos esse trabalho com a seguinte ideia: “apesar do conceito de Educação Integral esteja em constante movimento, pode-se afirmar que, no contexto atual, entre outros aspectos, é considerada ação estratégica voltada para a garantia da atenção e do desenvolvimento integral de crianças e jovens” (MENEZES, 2012).

Referências.

BRASIL. Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Projeto de Lei 479/2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dez 1996 (LDB), para dispor sobre educação em tempo integral. Brasília, DF, 26 fev. 2015a.

BRASIL. Projeto de Lei 542/2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dez 1996 (LDB), para dispor sobre educação em tempo integral. Brasília, DF, 03 mar. 2015b.

BRASIL. Projeto de Lei 552/2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dez 1996 (LDB), para dispor sobre educação em tempo integral. Brasília, DF, 03 mar. 2015c.

BRASIL. Projeto de Lei 707/2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dez 1996 (LDB), para dispor sobre educação em tempo integral. Brasília, DF, 12 mar. 2015d.

CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs). Cidade educadora. São Paulo: Cortez, 2004.

¹ Cf 1988, art. 2º e art. 61, § 1º, II, alíneas a e b.

² Lei n.º 9.131/1995, art. 9º, § 1º, alínea c.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.*

A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Anna Carolina Furtado Martins;
Elisangela da Silva Bernado;
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro- UNIRIO; Pedagogia;
carolinafmartins@hotmail.com;
efelisberto@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho fundamenta-se numa revisão bibliográfica de diversos estudos sobre Educação Integral, Gestão Escolar, Avaliação Educacional, Políticas Educacionais e o Programa Mais Educação. Além disso, foi feita uma análise de documentos, leis, decretos e dados educacionais que regulamentam e constituem tal programa, e tem por finalidade investigar a concepção de gestão escolar presente no Programa Mais Educação. O programa aumenta oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica. Através do estudo realizado foi possível perceber que a concepção de gestão do Programa Mais Educação preconiza uma gestão democrática onde os alunos, pais, educadores e comunidade participam ativamente do cotidiano escolar, por outro lado sua efetivação é bastante complexa por envolver diversas demandas sociais.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação Integral; Gestão Democrática; Programa Mais Educação.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho procurei entender melhor se a gestão de uma escola pública no contexto do Programa Mais Educação pode se aproximar de uma gestão democrática, entendendo-se que esta gestão está atrelada a constantes e novas demandas presentes na sociedade, como leis, programas, projetos e avaliações externas.

A presente monografia é resultado da minha pesquisa de Iniciação Científica e tem como objetivo geral investigar, a partir de levantamento bibliográfico, de análise de documentos legais e de dados educacionais, a concepção de gestão escolar presente no Programa Mais Educação. Como desdobramentos do objetivo geral têm os seguintes objetivos específicos: i) Compreender a concepção de gestão democrática presente no

Programa Mais Educação; e, ii) Investigar os possíveis conflitos gerados pelas avaliações externas na gestão escolar.

METODOLOGIA

Para dar conta dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa descritiva e o levantamento da literatura (pesquisa bibliográfica) sobre Gestão Escolar, Políticas Educacionais, Avaliação Educacional, Educação Integral e Programa Mais Educação. Além do diálogo com autores que estudam e discutem sobre gestão educacional, possibilidades para a concretização da prática de gestão democrática, políticas públicas, leis e programas para escolas públicas, participação da comunidade no cotidiano escolar, avaliações externas e educação integral, como Paro (2000), Lück (2000), Dourado (2007), Coelho (2009), entre outros.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS/ PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

No presente trabalho monográfico, quando me referir à gestão democrática e participativa faço referência a uma gestão voltada para a participação de todos os usuários da escola no processo tomada de decisões, reflexões e mudanças. Isso significa que o poder não fica retido totalmente nas mãos do gestor, e sim distribuído igualmente entre todos, possibilitando um espaço para que todos possam se expressar e oferecer suas contribuições. Porém, essa gestão também é constituída pela administração escolar, pois ela é responsável pela permanente impregnação dos fins pedagógicos da escola na forma de alcançá-los. Já a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, permitindo o envolvimento de profissionais e usuário no processo de tomada de decisões e funcionamento da organização escolar.

A partir das leituras realizadas tornou-se perceptível que devido às transformações na sociedade (sociais, políticas e econômicas) e concomitante a democratização do acesso à escolarização, novas demandas educacionais surgem a todo instante. Isso ocorre juntamente à necessidade de se fazer um acompanhamento dos resultados dessa expansão dos sistemas de ensino por meio de variados levantamentos educacionais. Essas pesquisas de levantamento de larga escala demonstraram, ao longo do tempo, características e perspectivas diferenciadas sobre a educação, e mais atualmente resgataram a importância da escola para a compreensão do desempenho escolar dos alunos (Brooke & Soares, 2008).

Atualmente no Brasil, a discussão sobre educação integral, tempo integral e jornada ampliada, tem aumentado consideravelmente nos últimos tempos. Em 2007, foi apresentado à população o PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação – uma espécie de instrumento de política pública indutor da qualidade educacional brasileira por meio da articulação de políticas federais, estaduais e municipais. O plano consiste em um grupo de ações de diferentes naturezas: leis, projetos de leis, decretos, portarias

normativas, portarias normativas interministeriais, resoluções, editais, uma chamada pública, um protocolo, entre outras ações, que, em conjunto, objetivam alavancar a educação no Brasil.

Dessa forma, uma das ações integrantes do PDE é o Programa Mais Educação, programa do Governo Federal: “Esse programa tem como finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.” (Decreto 7.083/2010, art. 1º). Ele objetiva contribuir para a formação integral dos alunos da rede pública do país, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

CONCLUSÕES

Após o término deste estudo compreendi que a concepção de gestão no Programa Mais Educação refere-se a uma gestão democrática, visto que o Estado brasileiro deve assegurar dentre outras questões a gestão democrática do ensino público (BRASIL, C. F. art. 206). Dessa forma, o programa é um indutor de políticas no âmbito da educação integral constituído de parcerias intersetoriais e intergovernamentais. É uma ação indutora que visa diminuir as desigualdades educacionais de forma que a gestão escolar dissemine a discussão sobre a educação integral e os atores envolvidos no cotidiano educacional participem ativamente dos processos escolares.

A gestão das escolas públicas é complexa devido a diversas demandas externas que interferem no dia-a-dia das escolas, e aquelas que possuem o Programa Mais educação não são diferentes. Os gestores devem lidar com questões bastante complexas, como a falta de uma cultura de participação por parte dos pais, comunidade e alunos nos processos educativos. Além disso, os mesmos precisam propiciar informações a todos envolvidos no ambiente escolar, para que eles possam saber que devem participar, como podem fazer isto e quais as suas contribuições para uma melhoria da educação.

As avaliações externas são bons exemplos de demandas que alteram a rotina escolar e requerem esforços específicos por parte dos educadores, gestores e alunos. Estas avaliações são consideradas importantes para o Governo, visto que funcionam como diagnóstico da situação educacional brasileira e a partir de seus resultados são pensados políticas, programas e projetos de melhoria para a educação. Por isso, existe uma forte cobrança para que as escolas tenham um bom desempenho em tais avaliações, o que interfere no currículo, nas atividades e no planejamento. Fica registrado neste trabalho que é de grande importância ter um mínimo de aprendizado para os alunos de um país tão grande e diversificado. Por outro lado, pensar em uma escola democrática com uma seleção tão veemente de conteúdos é um pouco controverso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 552 p, 2008.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*. Brasília. V. 22, n. 80, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial p. 921 – 946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n.72, p. 11-33, fev/jun. 2000.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

MARIA YEDDA LINHARES E O I PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

Sheila Cristina Monteiro Matos (PROPED/UERJ)

sheilammatos@uol.com.br

Resumo

O objetivo é estudar as reformulações propostas enquanto metas no I PEE, buscando ressaltar o papel exercido por Maria Yedda. A abordagem do trabalho é dialética histórica. Destaca-se a influência dos pensamentos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, bem como os fazimentos de Maria Yedda. Conclui-se que a gestão de Yedda trouxe preocupações latentes para a arena de lutas que disputavam poderes na educação fluminense.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Educação Fluminense; Maria Yedda.

Introdução

A política educacional na década de 1980 foi marcada por grandes intelectuais, em especial no município do Rio de Janeiro, ensejando a necessidade de recuperar os fazimentos na agenda daquele período ainda marcado por leis autoritárias.

O campo educativo capitalizou as propostas alternativas, gestadas na sociedade ao longo dos anos 70 e 80, em torno de uma escola pública, gratuita, unitária e universal, destacando, no Estado fluminense, a iniciativa do I Programa Especial de Educação (I PEE).

O I PEE teve como fazimento principal a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), instituições para cerca de 1.000 alunos em tempo integral no espaço escolar. A concepção era que o aluno de comunidades populares deveria permanecer mais tempo na escola.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é estudar os impactos e contradições das reformulações propostas enquanto metas no I PEE, buscando ressaltar o papel exercido por Maria Yedda Linhares, a secretária municipal de educação.

Metodologia

A abordagem do trabalho é dialética histórica, pautada na análise documental do período em que Maria Yedda foi secretária de educação (1983-1986). O trabalho tem cunho memorialístico, sobretudo, por entender que a memória deve ser revisitada.

Discussão

Para recuperarmos a memória da gestão pública da secretária de educação Maria Yedda Linhares no período do I PEE, teremos que lançar mão de sua história, múltipla, efervescente, militante e de seu protagonismo, imerso em contradições, diante do governo brizolista.

Deve-se destacar que os anseios por uma escola pública, única, laica e democrática já eram bandeiras de luta travadas no seio da educação em meados do século XX. A tentativa de consolidar uma escola “civilizadora” foi postulada por Anísio Teixeira e seu discípulo Darcy Ribeiro, que viam, por meio do acesso a essa escola, possibilidades de melhoria na qualidade de vida da população oriundas da classe trabalhadora.

Anísio Teixeira lutou por uma educação democrática em toda sua trajetória. Para Anísio, a educação deveria ter como meta a construção de um adulto civilizado, pronto para o progresso e para o desenvolvimento da sociedade. Seu pensamento trouxe como proposta a escola de vida, em que as matérias seriam experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as consequências educativas (TEIXEIRA, 1977).

Na perspectiva de materialização desse ideário, foi construído, em Salvador (BA), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Destinado ao nível primário, era composto por quatro *escolas-classe* e uma *escola-parque*, sendo um marco na efetivação real dessa escola pública e *de tempo integral* (TEIXEIRA, 1996).

Sua obra teve continuidade com um de seus discípulos, Darcy Ribeiro. Este foi entusiasta de um projeto de sociedade brasileira que oportunizasse às classes populares, sob o signo da “escola pública”, possibilidades de educação com perspectivas de justiça social. Sua concepção de justiça social era amparada nos discursos que combatiam a naturalização da história da América Latina, que foi conduzida por meios despóticos e violentos (RIBEIRO, 2007).

Darcy vislumbrou o potencial de educação para as classes populares quando desenhou, no estado fluminense, os CIEPs. Para sua implementação, Darcy necessitava de uma liderança, uma intelectual orgânica. Escolheu Maria Yedda. Nas palavras de Silva (2011, n. p.):

Em fim a redemocratização: Yedda ainda uma vez aceita os desafios. [...] Então, ao lado de *Darcy Ribeiro*, lançariam mão da herança do Dr. *Anísio Teixeira*. Os Cieps, brizolões – a mais generosa e igualitária proposta de educação que o país produziu – é em verdade a versão moderna da escola-parque.

A proposta de Maria Yedda para transformar o sistema de ensino fundamental na rede pública partia de duas premissas:

- 1 – a de que a educação é mais determinada do que determinante nas suas relações com a sociedade que a rege, [...] mas que, apesar disso, *não pode haver transformação dissociada da escola*;
- 2 – a de que a educação, mais do que uma especialidade que exige conhecimentos técnicos, *é uma questão política e cultural e, por isso mesmo, polêmica* (LINHARES, 1991, p. 4).

Logo Maria Yedda começou a fazer a diferença, na orientação política, nas ações pedagógicas, semeando pensamentos e ações para uma verdadeira educação republicana:

A professora Maria Yedda Linhares costuma dizer que alguns professores têm que se conscientizar que trabalhar na educação no Estado não é apenas ter um emprego, mas, ao contrário, significa participar dos problemas educacionais e das tentativas de encontro de soluções (PERSPECTIVAS, 1985, p. 4).

Inclusive, ela queria ir mais além dos CIEPs. Sempre comprometida com os ideais republicanos, analisou criticamente as propostas do governo:

A implantação dos CIEPs, no Rio de Janeiro, foi um problema muito sério [...] pensar que o CIEP, num passe de mágica, iria modificar o sistema escolar, tornava muito difícil esta tarefa [...] O Darcy achava que um CIEP, por si mesmo, iria transformar aquela sociedade [...] Em tempo integral, como ele queria, [...] não dava não. [...] O resultado disso: pressão muito grande para as matrículas e na maioria dos casos ficou uma escola de infância em dois horários. [...] A parte estética teria que ser abandonada [...] O Brizola custou... ele nunca entendeu isso (CREP, 2007, p. 155-156).

Apesar das eventuais contradições entre Maria Yedda, Darcy e Brizola, ela não descuidou da efetivação dessa utopia:

A intenção do Governo, segundo Maria Yedda Linhares, é tornar o Centro Integrado de Educação Pública uma escola de reciclagem [sic] dos professores da rede oficial [...] O próprio espaço tornará a escola anticonvencional [...]a maior transformação poderá ser a criação do horário integral para os alunos do pré-escolar e do primário (ESTADO..., 1984, p. 6).

Independentemente do projeto dos CIEPs, Maria Yedda representou ser um divisor de águas na materialidade de uma educação que afastasse o entendimento da escola pública como um gueto das crianças pobres do Rio de Janeiro. Nesse sentido, adotou outros modelos arquitetônicos, como as “Lelés”. Yedda foi além: “várias escolas foram reformadas, ampliadas, muitas salas de aulas foram acrescentadas, novas quadras, sem ser os CIEPs e sem ser ‘Lelés’” (FARIA *In* MIGLIEVICH; NOLASCO, 2014, p. 226).

Todavia, havia um preconceito contra Maria Yedda por não possuir vivência do então ensino 1º grau. Naquele quadro, o ideário republicado de supremacia do bem comum sobre o particular esbarrava em territorialidades, influências outras inclusive na escolha dos diretores, professores e até alunos. Como contestava:

Não é meta da política de nosso Governo abrir vaga, pura e simplesmente [...] Preocupa-nos, sim, a *qualidade do ensino* bem como a necessidade de fazer a criança permanecer na escola [...] *o CIEP representa uma revolução de enfoque na chamada escola pública* que deixará de ser um gueto dos destinados ao fracasso para se tornar uma possibilidade concreta de realização

democrática neste país [...] (LINHARES, 1985, p. 10).

Psicólogos, assistentes sociais e pedagogos acreditavam que era uma intromissão indevida a ação da Secretaria de Educação. Entrementes, Yedda entrava nas escolas, movida por seus ideais republicanos: “isso aqui é uma escola pública, nós temos que prestar contas à população. Prestar contas ao povo que paga os impostos e mantém a escola funcionando” (CREP, 2007, p. 160).

Conclusão

A gestão de Yedda trouxe preocupações latentes para a arena de lutas que disputavam poderes tanto a nível do sindicato dos professores, quanto aos outros profissionais que não estavam envolvidos naquele Programa Especial. Os embates no pensamento educacional da época foram intensos e conflituosos, acabando por definir a maior marca daquele Programa, os CIEPs, sucumbidos posteriormente após a hegemonia brizolista e trabalhista. Os CIEPs foram a grande revolução educacional do Rio de Janeiro, sobretudo por ter sido o marco da educação em tempo integral.

Referências

- CREP (Centro de Referência da Educação Pública). Memórias da Educação Pública. v. 1. Rio de Janeiro: SME, 2007.
- ESTADO começa em abril a aproveitar Passarela como centro de ensino. *Jornal do Brasil*, ed. 331, 08 mar. 1983.
- LINHARES, M. Y. L. Escola como formação de cidadania. *Jornal do Brasil*, ed. 130, Ideias, Ensaios, 29 dez. 1991, p. 4-5.
- _____. Qualidade de ensino. *Jornal do Brasil*, ed. 135, Cartas, 21 ago. 1985.
- MIGLIEVICH, A.; NOLASCO, L. Entrevista com Lia Faria. *Simbiótica*, v. único, n. 6, 2014. p. 188-232.
- PERSPECTIVAS nacionais. *Jornal do Brasil*, ed. 325, 03 mar. 1985.
- RIBEIRO, D. *As Américas e a civilização*. São Paulo: Companhia de Letras, 2007.
- SILVA, F. C. T. Maria Yedda Linhares (1921-2011). *Carta Maior*, 30 nov. 2011.
- TEIXEIRA, A. *Educação e Mundo Moderno*. São Paulo: Nacional, 1977.
- _____. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL: RUMO À EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Saraa César Mól/NEEPHI-UEMG
Cosme Leonardo Almeida Maciel/NEEPHI

Resumo

Este trabalho se insere nos debates acerca da educação integral em tempo integral. Objetiva refletir sobre as relações entre os aportes normativos relacionados à ampliação da jornada escolar no Brasil e as bases da concepção sociohistórica de educação integral em tempo integral, tal como tecida por Coelho (2010), perspectiva teórica adotada por este estudo. Os dados foram obtidos com base em pesquisa bibliográfica e documental. O estudo revela que a legislação tem caminhado no sentido de promover mudanças de cunho quantitativo em detrimento do qualitativo, afastando-se da concepção em questão.

Palavras-chave: Política educacional; educação integral; ampliação da jornada.

Introdução

A ampliação da jornada escolar para o tempo integral, no Brasil, foi alvo de experiências desde o século XX, mas é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL 1996), que adquire sustentabilidade legal. Esta plausibilidade é reafirmada neste século por uma série de normatizações que a retomam. Neste estudo, objetivamos tecer relações entre os aportes normativos relacionados à ampliação da jornada escolar no Brasil e as bases da concepção sociohistórica de educação integral em tempo integral (COELHO, 2010).

Metodologia

O caminho metodológico, de cunho qualitativo, orientou-se em discussões bibliográficas do campo da educação integral em tempo integral, principalmente nas contribuições de Coelho, e em referenciais normativos relacionados à legislação educacional brasileira. Para tanto, traçamos um panorama legal acerca da ampliação da jornada escolar, chamando a atenção para suas relações com as bases das referida concepção.

Educação integral e tempo integral: aspectos conceituais e legais

Coelho (2012) entende por educação integral o trabalho a ser realizado com o conhecimento em toda a sua amplitude, considerando os conhecimentos científicos,

físicos, estético-expressivos, comunicativos e éticos. Na perspectiva da autora, não se faz suficiente, para uma educação integral em tempo integral, a ampliação do tempo dos alunos na escola, sendo necessária a transformação desse tempo quantidade em tempo qualidade (COELHO, 2004).

Para Coelho (2010) são necessários alguns parâmetros pedagógicos, administrativos e estruturais para a oferta da educação integral em tempo integral na escola pública: a ampliação da jornada escolar diária; o planejamento e a realização de atividades significativas para além do currículo regular; uma estrutura física que possibilite a permanência dos educandos em tempo integral e profissionais capacitados para tanto.

Legalmente, o aumento do tempo escolar adquire relevância no cenário educacional brasileiro no final do século passado. O art. 34 da LDBEN, lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL 1996), prevê o aumento progressivo da jornada escolar para além de quatro horas diárias. Ao prever, no art. 87, a conjugação de esforços para a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral, a lei dá indícios de que essa instituição seja o *lócus* das atividades de jornada ampliada.

Outro marco legal a ser destacado é a lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período entre 2001 e 2010, pois, como objetivos e metas para o Ensino Fundamental aponta: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de, pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

O tempo integral, correspondendo também ao mínimo de sete horas diárias, tem seu raio de ação ampliado com a lei n. 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007a), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Isso acontece diante da possibilidade de financiamento do tempo integral para todos os níveis desta etapa da educação. Sendo o tempo integral, no contexto desta lei, encarado como modalidade de ensino, não é atrelado, necessariamente, a uma educação integral em tempo integral.

Neste cenário, adquire relevo o *Programa Mais Educação* (PME), ação de iniciativa do governo federal instituída pela Portaria Interministerial n. 17 de 2007 (BRASIL, 2007b) e regulamentada pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010), como uma estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, a ser materializada por meio de macrocampos. A proposta considera o tempo integral como a jornada escolar a partir de sete horas diárias, de forma que as atividades do programa ocorram no contraturno.

Recentemente, a lei n. 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o PNE com vigência entre 2014 e 2024, destina a sexta meta especificamente para a educação em tempo integral e, pelo exposto, com ela pretende: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo

menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Operando numa perspectiva em que os espaços dessa educação podem mesclar-se entre a escolar e o extraescolar, e em que as atividades a compor os tempos podem ser oriundas de entidades que não a escola, não se alude à articulação pedagógica entre o intraescolar e o extraescolar.

Conclusões

O estudo revelou que a ampliação da jornada escolar tem sido alvo de objetivos, metas e financiamento na legislação educacional brasileira como nunca antes visto na história de nosso país. No entanto, tais aportes normativos não abarcam como condições para a ampliação da jornada escolar, os parâmetros necessários para a materialização de uma educação integral em tempo integral tecidos por Coelho (2010), tais como: a estrutura da escola necessária, a articulação entre turno e contraturno e a presença de alunos e professores em tempo integral.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e da outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.
- _____. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010.
- _____. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamente o FUNDEB, de que trata o art. 60 do ADCT ; altera a lei 10.195; revoga dispositivos das leis 9.424/1996, 10.880/2004, e 10.845/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de junho de 2007a.
- _____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007b. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007c.
- _____. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 45, p. 73-89, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- _____. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Caxambú: Sociedade, democracia e educação: Qual universidade? 2004, p. 1-19.

____. **Políticas Públicas Municipais de Jornada Ampliada na Escola: perseguindo uma concepção de educação integral.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, 2010.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Prof.^a Ma. Fernanda Picanço da Silva Zarour Pinheiro – Fundação Osorio
fepicanco@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa propôs-se a compreender a concepção de educação integral presente na Portaria Normativa Interministerial n° 17, que institui o Programa *Mais Educação*, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), divulgado à sociedade brasileira em 24 de abril de 2007. O estudo teve por justificativa a importância que a temática da educação integral vem conquistando no contexto das políticas educacionais públicas recentes, com conseqüente necessidade de aprofundamento sobre o tema. O estudo da Portaria Normativa Interministerial n° 17 foi realizado por meio da Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (1977), que possibilitou a emergência de categorias de análise que fundamentaram a compreensão da concepção de educação integral do Programa *Mais Educação*. Constatamos que o Programa prevê a oferta de educação integral em jornada ampliada, por meio da realização de atividades socioeducativas no contraturno escolar, realizadas no espaço intra, inter ou extraescolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Programa *Mais Educação*; Educação Integral.

INTRODUÇÃO

O debate acerca do fomento à qualidade da educação básica no Brasil tem se intensificado e ocupado lugar de destaque nos discursos acadêmicos, sociais e políticos. No que se refere às perspectivas de incursões pedagógicas relacionadas à pesquisa educacional, destacam-se os estudos acerca da educação integral e suas possíveis contribuições para a educação.

Nesta perspectiva, o governo federal apresentou à sociedade brasileira, em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que se caracterizou como um instrumento de política pública indutor da qualidade da educação, por meio da articulação de políticas federais, estaduais e municipais. O plano consiste em um grupo de ações que, em conjunto, objetivam alavancar a educação no Brasil. Uma dessas ações integrantes do PDE é o Programa *Mais Educação*, que objetiva contribuir para a formação integral dos alunos da rede pública do país, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, de acordo com a Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007.

Neste panorama, a educação integral dispõe-se no cenário educacional como objetivo a ser alcançado pela política pública nacional de educação. Essa iniciativa política retomou a necessidade de se intensificar o debate sobre o tema da educação integral. Propusemos neste trabalho, perscrutar esta temática por meio da imersão, análise e reflexão do Programa *Mais Educação*. Sendo assim, definimos como objetivo geral da

pesquisa compreender a concepção de educação integral presente na Portaria Interministerial nº 17.

A compreensão da concepção de educação integral presente no objeto deste estudo teve sua relevância na atualidade do tema, uma vez que se encontra inserido no contexto nacional de políticas públicas que evocam a busca pela qualidade da educação brasileira e no seu caráter inovador, enquanto um estudo que associa a educação integral em jornada ampliada às políticas públicas.

METODOLOGIA

A fim de respaldar teoricamente este estudo, optamos por realizar a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, tendo em vista que as questões epistemológicas aqui levantadas fundamentam nosso estudo em um conceito fundamental: educação integral.

No intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, optamos pela Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (1977), como referencial metodológico de análise de dados.

Deste estudo, emergiram as categorias de análise, que, nesta pesquisa, não foram estabelecidas *a priori*. Essa categorização deu origem a oito categorias: (1) tempo escolar, (2) ações socioeducativas, (3) espaço educativo, (4) ações integradas, (5) intersetorialidade, (6) assistência social, (7) diversidade, (8) formação integral.

DISCUSSÕES

A realização da Análise de Conteúdos do corpo da Portaria nº 17, por meio do recorte de unidades de contexto e subsequente categorização, permitiu a emergência de oito categorias com vistas à compreensão da concepção de educação integral presente no texto legal que normatiza o Programa. Assim, foram analisadas as categorias tempo escolar, ações socioeducativas, espaço educativo, ações integradas, intersetorialidade, assistência social, diversidade e formação integral.

A análise das categorias elucidou aspectos de suma importância para a compreensão da concepção de educação integral do Programa Mais Educação, conforme QUADRO 1:

QUADRO 1

Concepções presentes no corpo da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007

Categorias de análise	Propostas
Tempo escolar	Tempo em que o aluno está sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora dela. Jornada escolar ampliada na organização de turno e contraturno escolar.
	Oferecimento de atividades diversificadas que contemplam

Ações socioeducativas	diversas formas de conhecimento, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer, realizadas no contraturno escolar, para fomentar o desenvolvimento integral do aluno.
Espaço educativo	Utilização dos espaços intra, inter e extraescolares, tendo a instituição escolar como centro do processo de aprendizagem.
Ações integradas	Atuação da escola, da família, da sociedade e de organizações não governamentais, com vistas ao estabelecimento de parcerias para a melhoria da qualidade da educação.
Intersetorialidade	Atuação de um conjunto de políticas públicas com vistas à realização de ações em prol da educação pública e ao desenvolvimento integral dos indivíduos.
Assistência social	Oferecimento de proteção social e de ações socioassistenciais da assistência social para os alunos em situação de risco, com o objetivo de possibilitar-lhes proteção integral.
Diversidade	Valorização da diversidade cultural brasileira e inclusão dos alunos com necessidades especiais.
Formação integral	Formação completa do educando, em seus aspectos físico, intelectual, artístico, social e afetivo, entre outros, por meio da realização de ações socioeducativas no contraturno escolar.

Evidenciamos que a visão de educação integral do Programa *Mais Educação*, atende a um formato de educação que entende que a prática educativa manifesta-se em múltiplos espaços e tempos, com a participação de toda a sociedade, com o objetivo de oferecer aos educandos uma formação completa, a partir do oferecimento de oportunidades educacionais diversas. Assim, na jornada escolar ampliada, os alunos ficam sob a responsabilidade da escola e realizam suas atividades dentro ou fora dela.

CONCLUSÕES

As experiências de educação integral implementadas por políticas públicas de educação no Brasil constituíram-se, na maior parte, por práticas da esfera municipal e estadual. Nesse sentido, o Programa *Mais Educação* constitui-se em um esforço do governo federal em trazer à tona a questão da educação integral para o cenário da educação pública no Brasil. Reconhecemos que essa iniciativa é positiva frente à escassez de projetos de educação integral que envolva significativa quantidade de alunos na esfera nacional. Por outro lado, por se tratar de um programa recente, muito ainda deve ser

aprofundado, discutido, questionado e apreendido para que a proposta do *Mais Educação* esteja de acordo com os anseios da sociedade, do meio acadêmico, escolar e político.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 227 p.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

ADOLESCENTES INFRATORES, MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL – ASSUNTOS PERTINENTES À EDUCAÇÃO INTEGRAL, SIM SENHOR!

Paulo Fernando Lopes Ribeiro/Unirio

paulocederj@gmail.com

Janaina S.S.Menezes/Unirio

janainamenezes@hotmail.com

RESUMO:

Este trabalho analisa o DEGASE, suas especificidades e o desenvolvimento da aplicação das medidas socioeducativas para os adolescentes autores de atos infracionais. São apresentados dados colhidos no CRIAAD de São Gonçalo, associado ao quantitativo de atos infracionais praticados, bem como é feito um paralelo com a realidade brasileira. Outra questão levantada refere-se à discussão premente da redução da maioridade penal e suas consequências para o sistema penal. Finalmente é analisado o papel da educação integral que também abarca o sistema socioeducativo.

PALAVRAS-CHAVE:

Políticas públicas em educação; Adolescentes infratores; Medidas socioeducativas.

Introdução

O DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas), órgão vinculado a Secretaria de Estado de Educação, que tem a responsabilidade de promover a socioeducação no Estado do Rio de Janeiro, está na moda. Quase que semanalmente são divulgados na mídia as rebeliões, evasões, superlotações e os confrontos com os agentes socioeducativos e a necessidade da intervenção da força policial. Atrelados a estes fatos, percebemos que se encontra cristalizado, para o senso comum, que o DEGASE é apenas um depósito de “menores infratores”, “trombadinhas”, enfim pessoas que já possuem um destino traçado rumo à delinquência.

Metodologia

O presente estudo, embora de cunho prioritariamente qualitativo, além das pesquisas bibliográfica e documental, toma por base dados colhidos no CRIAAD (Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente) de São Gonçalo/RJ. Assim, tendo por referência aspectos da pesquisa quantitativa e qualitativa são apresentados resultados referentes a este fenômeno que acomete toda a sociedade brasileira, qual seja, o envolvimento do adolescente na prática do ato infracional.

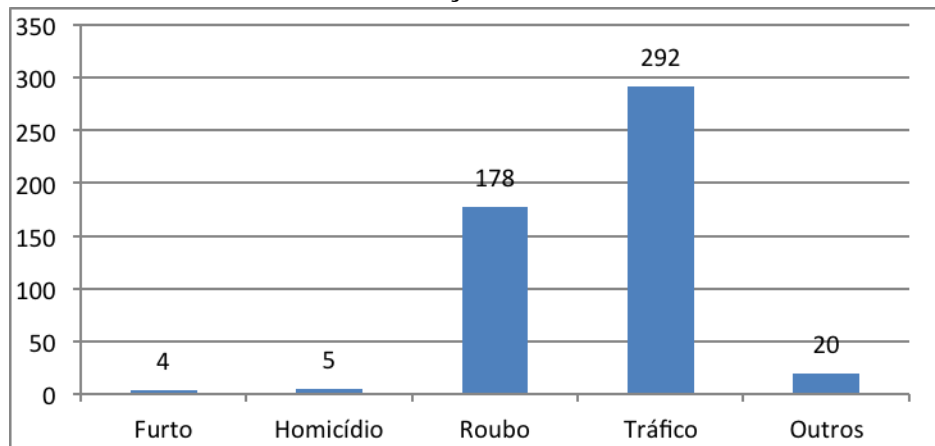
Discussão

Em meio a este cenário altamente desfavorável, a CCJ da Câmara dos deputados aprovou, no dia 31/03/15 uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC 171/93) para

reduzir a maioria penal no Brasil de 18 para 16 anos. Ainda não é a efetivação da redução propriamente de fato, mas um passo decisivo rumo á votação no Senado. Os nossos políticos não são ingênuos! Sabem que o ganho eleitoral será imenso. Afinal, tal decisão é alicerçada pelo apoio de mais 80%¹ da população que acredita que a partir dos 16 anos um jovem deve responder como um adulto. Se ele pode votar, pode se responsabilizar pelos seus atos! Muitos que são a favor da redução da maioria penal acreditam que o número de adolescentes homicidas é alarmante. Todavia, recente pesquisa realizada no CRIAAD São Gonçalo, revela que este município, apesar de ser um dos mais complexos do estado do Rio de Janeiro, onde a criminalidade vem paulatinamente se espalhando, não tem no homicídio o ato infracional mais praticado pelos adolescentes em conflito com a lei, em 2014.

Gráfico 1

Atos infracionais praticados pelos adolescentes que deram entrada no CRIAAD São Gonçalo - 2014



Fonte: CRIAAD São Gonçalo. Elaborado pelos autores.

Os dados do Gráfico 1 evidenciam que o envolvimento no mundo do narcotráfico constitui-se no problema que mais leva os adolescentes a cumprirem medidas socioeducativas. Ao analisarmos os dados levantados em todo o país pela Secretaria de Direitos Humanos (BRASIL, 2012), dispostos na Tabela 1, constatamos que o homicídio praticado por adolescentes não se encontra como o principal ato infracional praticado por esse público.

¹ Pesquisa feita pelo IBOPE revela, que em 2014, 83% dos brasileiros acreditavam que a maioria penal deveria ser reduzida dos 18 para 16 anos. (Revista Veja, edição nº 2420, ano 48, nº 14, p. 56-57).

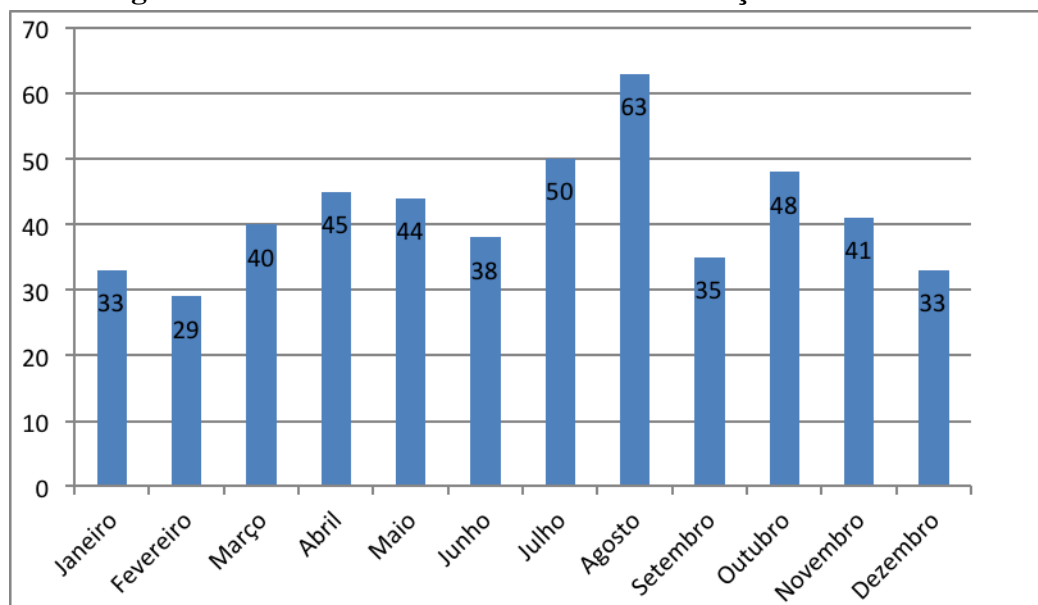
Tabela 1
Atos infracionais praticados pelos adolescentes no Brasil - 2011

ATOS INFRACIONAIS	QUANTIDADE
Roubo	8.415
Tráfico	5.863
Homicídio	1.852
Furto	1.244
Outros	1.148
Homicídio Tentado	661
Busca e Apreensão (Desc. De Med.)	543
Porte de Arma de Fogo	516
Latrocínio	430
Lesão Corporal	288
Roubo Tentado	269
Estupro	231
Ameaça de Morte	164
Receptação	105
Formação de Quadrilha	78
Dano	76
Latrocínio Tentado	75
Sequestro e Cárcere Privado	53
Atentado Violento ao Pudor	51
Porte de Arma Branca	9
Estelionato	6
TOTAL	22.077

Fonte: Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo - SNPDC/SDH (2011). Adaptado pelos autores.

Assim, embora percebamos que realmente é uma realidade os homicídios cometidos por menores de 18 anos no Brasil, de forma que estas estatísticas não podem ser negligenciadas, por sua vez, esta não seria a maior causa de sua apreensão. É necessário discuti-la. Contudo, observa-se que qualquer que seja o desfecho, a sociedade brasileira sairá perdendo, pois o sistema penal, assim como o socioeducativo, está superlotado. Não há vagas para todos.

Gráfico 2
Ingresso de adolescentes no CRIAAD São Gonçalo - 2014



Fonte: CRIAAD São Gonçalo. Elaborado pelos autores.

Verificamos que os meses com maior número de entradas (julho/agosto), convergem com o período de realização da Copa do Mundo realizada nos meses de junho e julho. Segundo relatório da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro e divulgado no Jornal O Dia¹, a apreensão de menores cresceu 40% durante a realização da Copa. Este dado, que faz parte do relatório anual do Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro, conclui que:

Esta constatação nos impõe a leitura de que se instalou no estado, quiçá no Brasil, um verdadeiro Estado de exceção, em que adolescentes eram apreendidos pelas forças de segurança e mantidos privados de sua liberdade pelo Poder Judiciário com vistas à higienização da cidade sede da partida final da Copa.

O referido relatório é revelador do preconceito e segregação que convergem à questão do adolescente em conflito com a lei. O resultado de tais ações contribui para a internação indiscriminada e, conseqüentemente, a superlotação nas unidades do DEGASE.

Por sua vez, para Zebini (2014), o papel da educação integral é promover o desenvolvimento dos “alunos de forma completa, em sua totalidade. Muito mais do que o tempo em sala de aula, a educação integral reorganiza espaços e conteúdos”. Neste sentido, como se processa a educação nos espaços socioeducativos? Estariam os adolescentes infratores do Rio de Janeiro recebendo esta educação que busca sua formação integral? O Estado deve possibilitar a eles o acesso a uma educação que os estimule a se tornarem pessoas críticas, que os auxilie no desafio de desenvolver novos

¹ Jornal O Dia, 07/05/2015, Edição 22.967, p. 04.

projetos para as suas vidas? Temos certeza que sim. Sob esta perspectiva, a academia deve voltar seu olhar para estas pessoas que continuam “invisíveis” para significativa parcela da sociedade e, especialmente para o Estado. Afinal, a educação busca transformar!

Conclusão

É sem dúvida urgente a discussão da questão socioeducativa no país. É imprescindível que grupos de pesquisa se envolvam no estudo desta questão. A invisibilidade do tema, só tem fomentado o preconceito e o desconhecimento, possibilitando proliferar comportamentos que trazem prejuízos à sociedade brasileira.

Assim, tendo por base a compreensão que a educação integral almeja a articulação de políticas que converjam numa aprendizagem mais significativa e que conforme nos ensina Coelho (2014, p. 195), devemos “pensar em soluções e alternativas político-pedagógicas que emancipem a população-alvo que a ela recorre significa levar em consideração as realidades sociais e econômicas em que essa população vive”, estaremos contribuindo para o avanço das políticas públicas que se fazem associar aos adolescentes autores de atos infracionais.

Referências

APRENSÃO de menores cresceu 40% durante a copa. O Dia. Rio de Janeiro. 07 maio. 2015. Edição nº 22.967, p. 04.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a lei. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

_____. PEC (Proposta de Emenda Constitucional) 171/93. Redução da Maioridade Penal. Disponível em: <http://www.portaisgoverno.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=d38c5d8e-db15-4c70-98ad-fabcbdaead288&groupId=81019>. Acesso em: 17/05/2015.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Tempos e espaços escolares – Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

VEJA, Editora Abril. Idade não é o problema. Edição nº 2420, ano 48, nº 14, 08/04/2015.

ZEBINI, Daniele. Educar para Crescer, O que é educação integral? Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/educacao-integral-624287.shtml>>. Acesso em: 06/05/2015.

A INTEGRALIDADE DO SER DA ESCOLA INTEGRAL: POR UMA EDUCAÇÃO MAIS ESTÉTICA

Bárbara Prudente de Almeida Rodrigues, SME/RJ, barbaraprual@ig.com.br;
Michelle Dantas Ferreira, SME/RJ - FRESTAS/UNIRIO, michaduda@yahoo.com.br

Resumo

A escola é um lugar de possibilidades. As instituições escolares de horário integral tem em si uma dinâmica que as difere das outras e impulsionam atividades que integrem não só os seres que lá estudam e seus formadores, mas também afetem seus próprios corpos, agindo de dentro para fora, reverberando, sensibilizando, dialogando. A Educação Estética surge nessa proposta como mobilizadora das ações e a Arte como uma das ferramentas para uma educação mais sensível. A pesquisa se desenvolve e dialoga com as vivências-ações que são propostas para duas turmas de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e se resignifica a cada momento de troca e experimentação. Os resultados são obtidos diariamente, na afirmação e propagação da autonomia, do protagonismo, da aprendizagem e atuação infantis.

Palavras-chave: Infância, Educação Estética, Educação Integral

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido em um CIEP da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em duas turmas de Educação Infantil, na faixa etária de quatro anos. A instituição funciona em horário integral, portanto as crianças permanecem nela por oito horas. O que fazer com essas crianças no período que lá estão? Que atividades desenvolver, que conhecimentos priorizar, com quais linguagens dialogar? É certo que é muito tempo para crianças tão pequenas ficarem sentadas, disciplinadas, quietas. Como então explorar essa potência das crianças oferecendo momentos em que podem sentir, tocar, ouvir, pegar, criar? Acreditamos que uma Educação Integral precisa dar condições dos sujeitos se desenvolverem em sua integralidade. Formamos então, uma grande parceria que busca a educação integral da criança, unindo pais, professores e gestão da escola. Deixando de ser simplesmente uma escola de horário integral, mas aquela que desenvolve com as crianças suas potencialidades em diferentes espaços, integralmente. Estamos no caminho certo, como sugere Pacheco:

(...) algumas práticas, que poderei designar de "educação integral, numa escola socialmente integrada e em tempo integral", ainda que embrionárias, visam à sustentabilidade dos seus projetos. Partindo de desejos e necessidades sentidas pelos atores locais, esses projetos acontecem a todo o momento e em múltiplos espaços. Requerem descentralização, questionamento do modelo de relação

hierárquica, negociação e contrato, iniciativas culturais, disponibilização de equipamentos coletivos, flexibilidade na organização, respeito pela diversidade.” (PACHECO, 2011, s/p.)

Foi nesse contexto de busca pela educação integral, autônoma e crítica da criança, que optamos por abordar a arte como forma de expressão. Usamos diversas inspirações que iniciavam com visitas a museus e casas de arte, culminando na U.E., onde de posse de diferentes materiais podiam mostrar suas descobertas ou dúvidas.

Metodologia

Pesquisa-ação em que as atividades são discutidas, sugeridas, vivenciadas e refletidas tendo as crianças como centro das propostas e as professoras como mediadoras e participantes do processo.

A integralidade do ser da escola integral: por uma Educação estética

Neste momento, vamos discorrer sobre a proposta pedagógica de educação integral. Aqui definida como o desenvolvimento pleno das potencialidades das crianças. A busca por responder aos questionamentos que permeiam essa realidade. O que fazer com essas crianças no período escolar? Que atividades desenvolver, que conhecimentos priorizar, com quais linguagens dialogar? Como então explorar essa potência das crianças oferecendo momentos em que podem sentir, tocar, ouvir, pegar, criar?

A Educação Estética, aqui utilizada e entendida como algo visceral, ou seja, que vem de dentro, ou que nos atinge por dentro, despertando e/ou aguçando sentidos, nos atravessando e afetando, surge nessa proposta, como mobilizadora das ações e a Arte como uma das ferramentas para uma educação mais sensível, pois como nos diz Freire (apud Trezzi, 2011) “é impossível educar sem fazer uma experiência estética”. A pesquisa se desenvolve e dialoga com as vivências-ações das crianças, com espaços externos (fora da escola) e que envolvem arte, tais como: galerias de arte, museus, teatros, cinemas, entre outros. E é partindo dessas vivências, que despertam e potencializam a imaginação, o diálogo e a formação de hipóteses, que os pequenos passam a sentirem-se artistas em potencial (que de fato são).

É importante ter claro que são as opções metodológicas daqueles que atuam na mediação das relações das crianças com o mundo e com seus pares da mesma idade, ou com pessoas de diferentes idades, que irão contribuir para que elas aprendam maneiras de ser, de estar, de fazer, de conviver e de conhecer. Essa mediação se dá por meio de diferentes formas de trabalho que vão sendo construídas na prática cotidiana. (...)

(...) É importante ainda que as crianças sejam sempre instigadas em sua curiosidade e em seu desejo de aprender e agir sobre o mundo, estabelecendo uma relação prazerosa com o conhecimento, que

passa a ter sentido e significado para elas. (FARIA e SALLES, 2007, p.36).

Depois de visitar esses espaços, oferecer diferentes texturas para grafismo, como papel camurça, ou lixa, o chão, a parede como suporte. Poder contar com tinta e outros materiais como carvão e/ou frutas e legumes. Experimentar, usar lápis branco em papel preto; usar caixas de papelão em diferentes tamanhos, ou outros similares, e cortando, colando, pintando, sem a intervenção direta do professor, este sendo apenas um mediador, causa, um sentimento de pertencimento dessa criança em relação à sua criação, podendo, entre outras coisas, elevar a autoestima e mudar as relações em geral.

Conclusões

Sem dúvida a escola é um lugar de possibilidades múltiplas. Em muitos casos, o único em que as crianças podem ter contato com diferentes linguagens, brincar livremente, inventar, imaginar e fantasiar e experimentar num outro tempo-espço, que difere da correria do relógio, um tempo de experimentação e reflexão que é fundamental como nos diz Larrosa (2014, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O papel da escola então, é o de fomentar, proporcionar experiências, e não distribuir um mar de informações que não fazem o menor sentido para as crianças, pois não estão veiculadas as suas práticas, nem lhes afetaram de alguma forma. Aprendizagem é afetamento, tornando-se um acontecimento estético por passar pelos sentidos, atravessar as emoções e estar presente nas relações. Uma formação estética requer olhares, escutas, falas, disponibilidade para o outro; vontade de se expressar verdadeiramente e acolhimento para receber o que se expressa, sem julgamentos, valores, pudores; sempre afetando de alguma forma, deixando marcas que muitas vezes são sentidas no mais profundo silêncio e que se expressam num gesto, num toque, num olhar. E essa sensação ficará para sempre, pois a vida acontece enquanto há movimento e processos emergindo.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. O currículo como um dos elementos da proposta pedagógica. In: Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

GUEDES, Adrienne Ogêda; BRITO, Greice Duarte; FERREIRA, Michelle Dantas. Modos de experimentar, narrar e documentar: registros na formação continuada de professores da Educação Infantil. In: SEMINÁRIO REDES. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEGRAND, Louis. Célestin Freinet. Tradução e organização José Gabriel Perissé. Coleção Educadores MEC, 2010.

PACHECO, José. Esperanças em um projeto público de educação integral. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/artigo234936-1.asp>, acessado em 01/06/2014.

TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo, v.10, n. 1, p.68-77, jul. 2011.

CONTRIBUIÇÃO DE HISTÓRIA DE POLÍTICA CULTURAL PARA A IMAGINAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA

Prof. Dr. Sul Brasil Pinto Rodrigues
NEEPHI-UNIRIO-PROPAP

Resumo: Com a metodologia da imaginação, que é faculdade de criar mediante a combinação de ideias, a pesquisa aqui resumidamente anunciada revela pela história, o crescente interesse público na educação pela escolarização integral que busca antes a formação do povo de modo edificante em sua cidadania ativa seguindo a adoção qualitativa das virtudes cardeais, em redescrição na cultura brasileira.

Palavras-Chave: Política cultural, história e Educação integral brasileira

INTRODUÇÃO: Este é um relato de pesquisa em andamento de história de política cultural da educação brasileira e tem o objetivo imediato de contribuir para a contingente e necessária, portanto problemática definição de “educação integral”, pela sua história política, visando sua utilidade na contemporaneidade, como o programa “Mais Educação” e para seu fazimento pragmático que prossegue no futuro conforme o Plano Nacional de Educação –PNE - 2014-2024.

A médio prazo a função da educação integral parece ter efeitos decisivos na superação das tensões e conflitos políticos entre forças, por um lado, a do “povo brasileiro” e, por outro, a da “sociedade brasileira”, que disputam a hegemonia nacional, ou a globalização, e que convivem no mesmo território do país Brasil. Enquanto o povo brasileiro tende a se homogeneizar em direitos pela voz, pelo voto e pela participação no sentido da formação da nação, onde a educação integral edificante tem função decisiva, a sociedade brasileira busca manter a diferenciação social e a universalidade na inserção dependente da globalização, como atesta nosso sistema educacional, e como processo de atualização histórica.

Diferentemente de outros povos latino-americanos, que não passaram pelas luzes do Iluminismo, o povo brasileiro tem nas luzes do passado recôndito, do movimento da Inconfidência Mineira um ponto de partida para a utilização da afirmação da educação integral no rumo da aceleração evolutiva, conforme sugere Darcy Ribeiro (1975), através da educação da população, como meio tecnológico, no sentido da manutenção e da necessidade da ampliação da democracia e da nacionalidade, pela formação edificante do povo e da nação brasileiros.

Nosso interesse no “povo brasileiro” alerta que essa conceituação não é a relativa às massas, ou classes populares confundidas como “os pobres”, pessoas de baixa renda ou despossuídos, ou mesmo os oprimidos. O “povo brasileiro” é compreendido em sua ação histórica como protagonista de política cultural pelas linguagens e pelos processos educativos da nação brasileira onde seus membros usufruem de igualdade de direitos e é

o soberano para a ação de superação das diferenças sociais. O que não é o caso da “sociedade” que tem na diferença social sua funcionalidade e perpetuidade.

A definição de educação integral, uma locução que parece ter uma gênese na evolução do pensamento educacional brasileiro, representado no momento da efetivação da “Revolução de 1930” pelo lançamento do “Manifesto dos Pioneiros”. Porém, a Educação integral evoluiu padecendo de aspectos confusos entre agentes de autoridade sobre essa política educacional, em conteúdos curriculares, dos tempos de permanência de professores, alunos e funcionários em escolas, bem como da compreensão dos objetivos da função desse tipo de escolarização, principalmente pelo magistério. Isso ocorreu em função da alternância histórica dos momentos de reconstruções e retardamentos na disputa entre políticas culturais de comunicação, ou de extensão, por exemplo, de uma educação para a sociedade ou uma educação para a formação nacional do povo brasileiro como queria Anísio Teixeira.

Acredita-se que o mais remoto conjunto de fundamentações para a definição de educação integral brasileira, em suas diferentes experiências, poderia ser a proveniente dos ideais de luzes e de trevas (F. Lucas, 1998) da produção cultural dos membros das Arcádias e de outros artistas entre os Inconfidentes Mineiros, não só , por exemplo, pelo mencionado *Tratado da Educação* de Tomás Antônio Gonzaga, e até o do recente *Romanceiro da Inconfidência* de Cecília Meireles (1953) professora pública que assinou o Manifesto dos Pioneiros de 1932. Além do sentido educacional do embelezamento do barroco nas construções, nas esculturas e na pintura mineiras, onde são visíveis a valorização das virtudes teológicas, no plano do triângulo (Deus Pai, Filho e Espírito Santo, ou Fé, Esperança e Caridade), no interior dos templos e no símbolo da bandeira dos Inconfidentes e do Estado de Minas Gerais com a fé, esperança e a caridade. Também, como sugestão moral estão presentes as quatro virtudes cardeais expressadas no monumento civil da Casa da Câmara de Conselho e Cadeia Pública, hoje o Museu da Inconfidência (Mourão e Iglésias, 1984), que estão representadas por quatro esculturas, na platibanda, uma em cada canto, sobre os pilares dos cantos da edificação. Ainda hoje, a estatuária das virtudes cardeais: Justiça, Fortaleza, Temperança e Prudência, foram talhadas por Antônio J. S. Guimarães na Fazenda do Manso ao pé do Itacolomi (Mourão, R. 1984) que apontam rumos, está bem visível no contraste e se destacam no luminoso e azulado céu de Ouro Preto.

De qualquer maneira, as sugestões de Tomás Antônio Gonzaga para a imaginada e então futura política cultural de educação para Minas independente, apesar da devassa e de condenações cruéis, elas contribuíram para o Imperador Pedro I inserir no Título 8º, artigo 173 que tratava “Das Disposições gerais e Garantias dos Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, parágrafos XXXI e XXXII da Constituição de 1824 o direito aos cidadãos da “Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos”.



MUSEU DA INCONFIDÊNCIA - OURO PRETO MG

Sobre as virtudes, como práticas de formação educacional edificante ou *Bildung* (Ghiraldelli e Castro, 2014) para a democratização, Richard Rorty (2007) sugere como objeção aos vícios ordinários que não são crimes e sim hábitos e costumes formados cotidianamente, sendo o mais prejudicial de todos a crueldade, que como elenca J. Shklar (1984), juntamente com a hipocrisia, a misantropia, o esnobismo e a traição constituem os principais fatores da descrença na democracia e na perda da humanidade pela população. A perda da humanidade, no Renascimento, já havia sido observada por Montaigne e Machiavel e destacando e contemporaneamente dando força e intensidade às ideias de Rorty (idem) e Shklar (idem), pela condenação do mais nefasto dos vícios – o da crueldade. Como é ilustrado pelo exemplo do sacrifício de Tiradentes, e dos demais Inconfidentes desterrados, e ainda, refletindo a sociedade colonial e escravocrata e da então monarquia absolutista. Momentos de política cultural e de educação e escolarização, que foram e estão sendo redescritos na história do Povo brasileiro e da Sociedade no Brasil convivendo em disjunção e conflito com reconstruções e retardamentos no seu destino.

Apesar disso, em 2014, as matrículas em educação integral do Mais Educação, apresentaram crescimento de 41,2% perfazendo um total de 4,4 milhões de alunos que permaneciam, pelo menos, sete horas diárias em atividades escolares, segundo o INEP.

A tendência de ampliar a educação integral pública no ensino básico brasileiro é positiva em termos quantitativos e certamente se enriquecerá qualitativamente a medida em que

adote a tradição brasileira da inculcação das práticas redescritas das virtudes cardeais e na rejeição dos vícios arcaicos nos conteúdos dos macro-campos do currículo da escolarização básica pública brasileira. Ou como pela apoteose poética de Silva

Alvarenga (1785): “Os justos prêmios de êmula virtude
Da vossa mão excitem
Ao nobre ao generoso, ao fraco e rude;
As artes venturosas ressuscitem;
E achando em vós um ínclito Mecenas
Nada invejem de Roma, nem de Atenas.
A paz, a doce paz complete alegre
As marciais bandeiras;
Prudente e justo o vosso arbítrio regre
E firme a sorte de nações inteiras;
Derramando por tantos meios novos
A ditosa abundância sobre os povos”.

Referência básica: LUCAS,F.(1998) *Luzes e Trevas*. Editora UFMG.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: PROTEÇÃO SOCIAL E A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.

Margareth Correa Silva- NEEPHI/UNIRIO
margarethcorreas@gmail.com

RESUMO

O Programa Mais Educação (PME), instituído pelo Governo Federal, ao conceber a ideia de uma educação integral em tempo integral por meio de práticas de ampliação de tempo, priorizando propostas socioeducativas para crianças em situação de vulnerabilidade, se configura como um território para levantarmos questionamentos sobre as inter-relações entre os aspectos da realidade socialmente desfavorecida do aluno e os aspectos educacionais. O PME está, desta forma, diretamente implicado com a temática da proteção social. Portanto, este trabalho objetiva refletir sobre a relação entre as práticas de ampliação do tempo escolar e a proteção social no âmbito do PME, na perspectiva do entendimento de como estes aspectos se interinfluenciam e interferem no desenvolvimento das ações do programa. A opção metodológica definida para este estudo tem por base as pesquisas bibliográfica e documental, observações e entrevistas, aplicando métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa.

Palavras – chave: Educação Integral; Educação em tempo integral; Programa Mais Educação; Proteção social.

INTRODUÇÃO

O conceito de proteção social vem sendo muito discutido nos dias atuais, especialmente quando consideramos a concepção de educação integral, sendo esta a educação que atenderá aos aspectos multidimensionais do humano, ou seja, cognitivo, afetivo, artístico, cultural, social. Quando nos propomos a educar integralmente estamos, assim, incluindo a criança e/ou adolescente em uma rede de proteção, visando seu pleno desenvolvimento enquanto sujeito. A ideia de proteção integral seria então, nesta perspectiva, uma aproximação entre os conceitos de proteção social e educação integral. Proteger integralmente o educando.

Como pensar políticas de educação e proteção social separadamente? A escola é mais um elemento nesta rede de proteção social que deve ser formada em torno do cidadão. Ao mesmo tempo precisamos pensar uma escola que possa oferecer mais, mais do que apenas o papel de transmissão de conhecimentos formais. No entanto, quando pensamos na escola pública dos dias atuais, ainda não conseguimos atingir esta concepção de educação integral da qual tanto necessitamos.

O PME ao emergir como resposta da esfera pública a esta situação, promovendo práticas de ampliação de tempo que induzem a implementação da educação integral em tempo integral nas escolas brasileiras, se configura como um

território propício à investigação e problematização das inter-relações entre suas ações e o tema da proteção social.

METODOLOGIA

O trabalho, de cunho prioritariamente qualitativo, toma por base pesquisas bibliográfica e documental, de modo a possibilitar o aprofundamento teórico sobre a temática da proteção social que vem se vinculando à educação integral no contexto das políticas educacionais atuais. Tomarei como referência estudos já produzidos sobre a educação integral no Brasil no início do século XX aos dias atuais, e sobre a proteção social, com destaque para os trabalhos que abarcam as propostas de educação integral, alicerçada na concepção crítico-emancipatória

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Percebemos na trajetória da educação pública brasileira, tendo em vista às questões sociais e a dívida educacional que se tem em relação à grande parte da população, que não podemos adiar a discussão e a implementação de propostas de educação integral em tempo integral, uma vez que esta se faz associar à formação de cidadãos plenos, em suas múltiplas possibilidades.

Segundo Carvalho e Setúbal (2012), a educação integral vem de encontro às demandas da sociedade contemporânea: informacional, altamente excludente, que não eliminou as desigualdades sociais, sendo que esta concepção de educação deve ser priorizada às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A educação pretendida contempla a totalidade das dimensões humanas, ofertando um leque de oportunidades, as quais devem ser variadas, ambiciosas, inovadoras, fornecendo bases para uma efetiva inclusão social. Dentro desta visão, o tempo integral significaria quantidade maior de oportunidades de aprendizagem.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em atenção ao artigo 227 da Constituição Federal (CF) de 1988, adota a chamada Doutrina da Proteção Integral, por meio da qual crianças e adolescentes passam a ser vistos como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral. Podemos então pensar a educação integral, a partir da CF 1988 e do Estatuto como um direito social, uma vez que postulam o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente. Dentro do conceito de cidadania, localiza a criança como um cidadão com direitos a um desenvolvimento global.

Identificamos, então, inter-relações entre o campo da educação e o tema da proteção social. Pereira (2002), ao discorrer sobre este tema na área da assistência social, afirma que a justiça social é um elemento fundamental para que o campo da proteção social seja efetivo em seu papel de garantir a concretização dos direitos dos cidadãos. Identifica justiça social como combate às iniquidades sociais, sendo esta uma responsabilidade do estado.

A escola, por sua vez, como instância que proverá a formação do cidadão, a capacidade de argumentação, de reivindicação de direitos, de consciência de direitos, deve se posicionar como um grande aliado na luta pela concretização dos direitos sociais

e no combate a estas iniquidades, sendo ao mesmo tempo a educação um direito social.

Segundo Arroyo (2012), o tempo de infância, o direito a uma vida digna, justa, com condições mínimas de moradia, saúde, lazer, alimentação, descanso, encontram-se extremamente precários. Esta realidade interfere significativamente nas relações humanas e familiares de cuidado e proteção desta infância, que se deterioram quando condições sociais, materiais e espaciais se encontram ameaçadas. Para este autor, precisamos, tendo por referência a análise dos programas de ampliação da jornada escolar, buscar elementos para fazer avançar as políticas públicas de Estado que tenham como foco estas situações sociais de precarização de direitos.

Faz-se imprescindível, desta forma, refletir sobre estas questões no âmbito dos programas de ampliação de tempo escolar, para que se possa pensar políticas de educação integral efetivas, que possam intervir nestas realidades socialmente desfavorecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto é de extrema relevância a investigação e o aprofundamento do tema da proteção social, em suas inter-relações com as práticas de ampliação de tempo escolar, com os conceitos de educação integral e de educação em tempo integral, buscando assim caminhos e avanços nesta realidade tão complexa e controversa da escola pública no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. *O direito a tempo-espacos de um justo e digno viver*. In MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB)/Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), 2011.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 16/07/1990, p. 13.563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10 maio. 2015.

CARVALHO, Maria do C. B.; SETUBAL, M. A. *Alguns Parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil*. In Revista em Aberto. Vol.25, n. 18, 2012.

PEREIRA, Potyara A. P. *Sobre a política de assistência social no Brasil*. In BRAVO, M. I. S.; PEREIRA, P. A (orgs.). Política social e democracia, 2.ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

ANGRA DOS REIS, TEMPOS E ESPAÇOS INTEGRAIS: AS MEMÓRIAS DOS PROFISSIONAIS DA PRIMEIRA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO.

Marcio Bernardino Sirino

Endereço Institucional: Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)

Eixo de participação no Simpósio: Eixo 2- Políticas

Endereço Eletrônico: pedagogomarcio@gmail.com

Resumo: Este estudo apresenta projeto de pesquisa a ser realizado na primeira escola em tempo integral do município de Angra dos Reis, almejando resgatar, por meio das memórias dos diferentes profissionais inseridos no cotidiano escolar, como se deu a implantação do projeto dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) enquanto política pública do município. O projeto pretende discutir, entre outros fatores que se apresentarem, se houve participação dos educadores na construção dessa política ou se ela se apresentou como uma ação de governo, elaborada no âmbito da secretaria municipal de educação.

Palavras-chave: Política Pública – Tempo Integral - Educação Integral

INTRODUÇÃO

Desde 2008, trabalho na área da educação, no município de Angra dos Reis. Nesse primeiro momento, tive o privilégio de me inserir numa escola de tempo integral e me apaixonar pela proposta pedagógica nela desenvolvida. Em 2014, fui convidado a compor a equipe que coordena as escolas de tempo integral, na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Entretanto, escolhi não permanecer na coordenação, uma vez que a perspectiva de gerenciamento adotada pelo grupo gestor não dialogava com meus ideais.

Hoje, enquanto aluno bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, debruço-me sobre o município de Angra para pesquisar as memórias dos profissionais da primeira escola de tempo integral - o Centro de Educação e Horário Integral Benedito dos Santos Barbosa.

Há no imaginário social a construção da ideia de que a política pública, na maioria das vezes, é imposta aos sujeitos do processo “de cima para baixo”, sem a participação social e a reflexão coletiva acerca da proposta a ser implantada. Nesse sentido, coloca-se um dos fatores que pretendemos pesquisar.

De posse de documentos ditos ‘oficiais’, conseguimos identificar os objetivos, as perspectivas e os contextos que abarcam a escolha do poder público nas tomadas de suas decisões. No entanto, há o outro lado da história, que por vezes contradiz a história oficial.

DISCUSSÃO

O que narram os documentos oficiais? O que as memórias revelam daqueles que passaram pelo processo? O que se pode perceber nos campos (Escola x Secretaria de Educação), através das lutas de poder ali inseridas? Qual a correlação de forças e disputas, visando o benefício de grupos presentes nos referidos campos?

Entendemos campo, como BORDIEU (1983), enquanto um espaço social em que disputas e interesses entram em jogo. Nessa perspectiva, fazem-se necessárias as questões acima apresentadas, na medida em que a escola e a secretaria de educação possuem tempos diferentes e interesses, por vezes distintos.

Essa lógica dicotomizada expõe-nos os dois lados apresentados e suas fragilidades. Ao analisar a implantação desta proposta de tempo integral no Centro de Educação e Horário Integral Benedito dos Santos Barbosa, ouvindo os educadores e dando voz aos que são sujeitos deste processo, estabelece-se um diálogo entre diferentes agentes públicos e seus múltiplos setores, oportunizando a materialização das memórias, contrapondo e associando as ideias apresentadas, sem a necessidade de se criar um juízo de valor, mas na perspectiva de uma avaliação mais crítica acerca de como ocorreu a implantação da política pública municipal de educação em tempo integral.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A proposta de pesquisa se dará com base na metodologia qualitativa, por meio das memórias dos profissionais, técnica adotada para colher a percepção dos educadores com relação à implantação do projeto dos CEHIs e analisar, através dessas lembranças, o outro lado da história desta política municipal.

Partindo, inicialmente, do conceito de ideologia proposto por Michael Löwy “*um conjunto estruturado de valores, representações, ideias e orientações cognitivas*” (Löwy, 2006), visamos um estudo metodológico baseado nas memórias dos profissionais, uma vez que cada educador está imbuído de um conjunto de valores, representações, ideias e orientações, que através das memórias possibilitarão maior reflexão sobre a política pública municipal de educação integral.

Por detrás de uma proposta política implantada, existe uma ideologia elaborada que sustenta todas as ações desenvolvidas. Essa perspectiva é comum e presente em todas as esferas de poder. No entanto, esmiuçar esta política e confrontá-la com a voz dos sujeitos que passaram por esta história é um movimento de luta ideológica, na tentativa de romper a visão oficial e construir uma visão coletiva.

No entanto, esta proposta se enriquece com a contribuição de Halbwachs, ao dizer que diversas formas de memória são desenvolvidas e que, por um lado, a memória histórica “reconstrói dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada no passado reinventado” e, por outro lado, a memória coletiva “recompõe magicamente o passado”.

Apesar de o autor citado adotar os pressupostos do organizador do positivismo, Émile Durkheim, corrente esta que não dialoga com a matriz ideológica marxista adotada nesta produção, na introdução de seu livro “A memória coletiva” visualizamos a explicação de

que “o interesse do livro reside, sobretudo no fato de que se unem, contrariamente, ao postulado positivista, a interpretação compreensiva e a análise causal, aos apanhados dos grupos e a das significações” (HALBWACHS, 1990, p.13). Esta explicação faz-se necessária para que não haja inconsistência teórica, uma vez que há um ‘abismo’ ideológico entre Marx e Durkheim; no entanto, como o próprio autor esclareceu que seu texto contrariava o postulado positivista, ficamos com a certeza de haver compreensão na escolha do teórico.

Assim, o trabalho com memórias se estrutura na percepção de memórias como construções sociais obtidas ao longo de um contexto histórico/temporal de vivências, possibilitando o arquivamento de dados significativos.

Cellard contrapõe essa perspectiva, ao afirmar que “a memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes ou deformar acontecimentos”. (CELLARD, 2010, p. 295). No entanto, aproximamos o olhar dos pressupostos de Halbwachs, uma vez que o mesmo percebe as memórias como um instrumento de recomposição mágica do passado.

A pesquisa por meio de memórias tem sua base epistemológica híbrida entre a corrente crítica e a do cotidiano. A perspectiva crítica emerge no sentido de avaliar a política macro de educação integral e(m) tempo integral implantada pelo município de Angra dos Reis e a perspectiva do cotidiano na certeza de que as vozes dos educadores, do chão da escola, devem ser levadas em consideração no estudo desta política.

Logo, na fusão de duas correntes, propõe-se um diálogo entre os autores da linha mais crítica (Marx, Löwy) com os da linha do cotidiano (Certeau, Ginzburg).

Neste sentido, o presente projeto destina-se a pesquisar as memórias dos profissionais do CEHI Benedito dos Santos Barbosa, uma forma de registrar todo o processo de criação, implantação e formação pelo qual a equipe desta unidade escolar passou e se possibilitou vivenciar na construção desta perspectiva de educação integral.

Diversos educadores, bem como os coordenadores e representantes da esfera do poder público, têm muito a contribuir na construção deste trabalho e na perpetuação das memórias que emanam dos muitos que, efetivamente, assumiram o compromisso em fazer desta escola um diferencial na educação do município.

CONCLUSÕES

Sendo assim, este estudo se faz importante, na medida em que busca avaliar a política pública implantada no município de Angra dos Reis, através de dois olhares: um contexto macro da política municipal e um contexto micro da consequência direta nos sujeitos do cotidiano escolar desta própria política.

Analisar a política a partir destes dois prismas configura-se um desafio e um valioso instrumento de identificação das propostas de educação integral e(m) tempo integral.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: Ortiz, Renato. (org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.

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

CELLARD, André. **A análise documental.** POUPART, Jean et al (Orgs) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Rio de Janeiro, DP et Alii, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Edições Vértice, 1990.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral.** *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 57-67, 2006.

UMA CONVERSA SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Gustavo José Albino de Sousa; Elisângela da Silva Bernado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de estudos: tempos, espaços e educação integral
gustavo_albss@hotmail.com; efelisberto@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo resgata brevemente as matrizes ideológicas da *educação integral*, bem como sua chegada ao Brasil no início do século XX, a fim de demonstrar as distintas vertentes desta concepção educacional na atualidade: a *sociohistórica* e a *contemporânea*. Para tanto, utiliza de amplo estudo bibliográfico que vem sendo desenvolvido no âmbito do estudo “Concepções de Educação Integral”. Diante da consolidação de antagonismos entre classes, próprios da atual opulência do capitalismo, Conclui que a vertente *sociohistórica* deve ser resgatada, pois busca fortalecer as instituições escolares, bem como a perspectiva do caráter revolucionário da mesma.

Palavras-chave: educação integral; educação em tempo integral; formação humana;

Introdução

Talvez uma possível unanimidade acerca do que concerne o termo “educação” se encontre no correspondente a “formação humana”. Mas cada vez mais se acirram as dicotomias existentes entre as classes sociais e a maneira com a qual caminham as sociedades, sob a égide da lógica capitalista, o percurso parece continuar sendo guiado por prognósticos de asseveração de desigualdades e obliteração, em alguns casos, de princípios plenamente democráticos. E numa sociedade onde existe o forte embate de classes, é necessário que nós, educadores, debrucemo-nos e reflitamos de forma crítica sobre quais concepções de formação humana vêm se fortalecendo no cenário educacional, sobretudo nas instituições de ensino de competência administrativa pública.

Diante disso, a educação integral surge na contemporaneidade como uma concepção educacional que propõe a emancipação do ser humano e que poderia vir a transformar gradativamente o atual quadro social. Mas de qual educação integral se fala atualmente? E aqui entra a primeira ressalva: como mostra Coelho (2009), há atualmente duas concepções de educação integral: *sociohistórica* e *contemporânea*. Minhas compreensões partem da primeira, cuja matriz ideológica é impulsionada por concepções de necessidade de transformação da atual conjuntura social.

O escrito em tela é um breve esboço do estudo “Concepções de Educação Integral”, que vem sendo realizado como requerimento de título de mestrado em educação. Trata-se de um estudo bibliográfico cujo esforço mostra-se necessário diante da lacuna existentes sobre o tema nos trabalhos acadêmicos brasileiros, como se pôde constatar na pesquisa.

Origens da educação integral e sua chegada ao Brasil

Pode-se dizer que a educação integral tem sua origem ainda na Grécia antiga, na concepção de *paideia* e no pensamento socrático-platônico, com o qual começou a se questionar a necessidade do processo educacional ser de incumbência do Estado (JAEGER, 1995). Séculos depois, com a queda do império romano (e, portanto, fim da cultura helênica) e ascendência do poder da Igreja até o fim do período feudal, o pensamento sobre a formação humana de forma pública deixou de ser pauta de reflexões. Neste momento (século XVIII) houve a confluência de três grandes concepções filosóficas: a conservadora (da Igreja), a liberal (da burguesia) e socialista (anarquistas e comunistas, dos movimentos dos proletariados) (COELHO, 2009).

A vertente conservadora buscava a formação do clero e manter as estruturas hierárquicas da sociedade do período feudal. Na concepção liberal, podemos destacar o pensamento de Locke e Rousseau, que, no referente à educação, objetivavam formar os indivíduos integralmente para os negócios e sua inserção na sociedade (LEONEL, 1994). Mas é na vertente socialista que o conceito de educação integral surge como revolucionário, pois seu nascimento foi intimamente ligado às lutas de classe decorrentes da dita revolução burguesa que fortificou o capitalismo (FRIGOTTO, 2012; MARTINS, 2013; SAVIANI, 1989). Educação integral (ou omnilateral, como coloca a vertente marxista) corresponde, portanto, a pensar uma educação para além da formação específica a uma finalidade e objetivada na formação de um indivíduo em todas as suas dimensões: afetiva, intelectual, física, cultural e psicossocial.

Todos os movimentos socioeducacionais brevemente aludidos acima foram se desenvolvendo na Europa. A chegada da concepção de educação integral, deste modo, chega ao Brasil apenas nas primeiras décadas do século XX, com os movimentos operários anarquistas (MARTINS, 2013) e com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (MANIFESTO, 2001), ligado à concepção liberal – que se demonstrou mais forte. Um dos signatários do Manifesto foi Anísio Teixeira, cujas reflexões muito contribuíram para o pensamento de educação integral no Brasil (TEIXEIRA, 1962). Ainda assim não se verificou nas escolas públicas do país uma implantação em larga escala de uma educação integral.

Nas décadas posteriores, diversos programas governamentais trouxeram a temática da educação integral em suas concepções. O mais forte deles talvez tenha sido o programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), realizado na década de 1980 e 1990 no estado do Rio de Janeiro, que teve como idealizador Darcy Ribeiro (CAVALIERE, 2000). Tal projeto além de propor uma educação diferenciada a da época, propunha ainda um atendimento integral dos alunos em tempo integral.

Cabe agora a segunda ressalva: tempo integral não corresponde necessariamente a uma educação integral, mas pensar uma educação integral sem tempo integral pode ser algo bastante difícil (COELHO, 2009), daí surge à compreensão de educação integral em tempo integral. E é justamente daí que voltamos à primeira ressalva: a das duas atuais vertentes de compreensão de educação integral.

Concepções contemporânea e sociohistórica

A vertente contemporânea de educação integral está, claro, intimamente ligada à concepção de tempo integral e vinculada também a concepção de necessidade de utilizar dos diversos espaços ou agentes das cidades na tarefa educadora. Partem da compreensão que as escolas atuais não têm estrutura física para suportar tal projeto, nem se deve limitar a educação ao espaço escolar. Portanto, mostra-se conveniente que as escolas (e seus relativos administradores governamentais) realizem convênios com ONGs, clubes, igrejas e demais espaços da sociedade, além de abrir as portas para profissionais (ou não profissionais) de diversas áreas (não necessariamente ligados à educação) executem atividades com os alunos em contraturno (COELHO, 2009).

O problema na concepção contemporânea se inicia quando, por muitas vezes, as atividades propostas para o contraturno não estão ligadas necessariamente ao currículo escolar. O próprio fato de se denominar “contraturno” já representa uma desarticulação com o “turno oficial” da escola, no qual é executado o planejamento curricular. E se, como aludido, as escolas públicas não têm estrutura para desempenhar uma educação integral em tempo integral, quando isso seria possível repassando os investimentos públicos para instituições que não as escolas públicas? As escolas continuarão não tendo tal estrutura, pois não terão investimento para tal. Trata-se, portanto, de um enfraquecimento da escola pública, além de deslegitimar o caráter revolucionário da escola (CAVALIERE, 2009).

Por outro lado, compreendo que a educação integral (em tempo integral) sociohistórica assuma o caráter revolucionário da escola, pois carece da fortificação da escola pública para tal. Entende ainda que formar o indivíduo integralmente não corresponde a apenas uma formação para inseri-lo na sociedade, mas também de que este indivíduo seja um agente transformador neste meio.

A guisa de conclusão

Diante do exposto neste breve artigo, mostra-se necessário o resgate das concepções de educação integral sociohistoricamente estabelecidas sob o risco de permanecermos estagnados nos atuais contextos de desigualdades entre classes, embora pensar isso nas contemporâneas conjunturas pareça utópico. Mas pensar em utopias é preciso, pois mostram caminhos a serem percorridos rumo às necessárias transformações sociais.

Referências

CAVALIERE, A. M. V. Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000, 10 p.

_____. Escolas de tempo integral *versus* aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação no campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

JAEGER, Wr. **Paidéia**: A Formação do Homem Grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 3ª edição.

LEONEL, Z. **Contribuição a história da escola pública**: elementos para a crítica da teoria liberal da educação. 1994. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. 2ª Edição.

MARTINS, A. M. S. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In.: COELHO, L. M. C. C. **Educação Integral**: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1989. 22ª edição.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, jul./set. 1962.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS ANÍSIO TEIXEIRA E DEMENCIANO ANTONIO DE MOURA.

Katia Regina Teixeira Vasconcellos¹

Elisangela Bernado²

Endereço Institucional: Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral
(NEEPHI)

Endereço Eletrônico: katiaregi.76@gmail.com; efelisberto@yahoo.com.br

Resumo:

O tema “Educação em Tempo Integral” ou aumento do tempo/permanência do aluno na escola seja por meio de contra turno, seja por adesão a práticas de esporte ou, lazer tem se tornado difuso nas escolas, sendo fonte de má compreensão por parte de diferentes pessoas e grupos que estudam o assunto. Cabe ressaltar que existe uma diferença muito tênue entre os termos educação integral e tempo integral. Este estudo enseja visitar duas experiências diferentes e, analisar como se relacionam (ou não) dentro de uma mesma rede de educação. Os diálogos e os silêncios ou os ruídos nesta construção de uma identidade de educação que se propõe em tempo integral. Olhares diferentes, atores variados, contextos desiguais e uma mesma política pública para gerir e intermediar esta relação, por meio de uma abordagem qualitativa e da pesquisa participante nos propomos investigar as Escolas Municipais Anísio Teixeira e Demenciano Antônio de Moura, ambas do município de Niterói/RJ, tendo como objetivo principal analisar a implantação da jornada ampliada nestas duas escolas, sendo uma participante do Programa Mais Educação e a outra não.

Palavras-chave: Educação em tempo Integral; Programa Mais Educação; Meta nº6 do PNE (Plano Nacional de Educação)

Introdução:

A escola de formação em tempo integral para todos faz parte de uma política pública que, de tempos em tempos, se levanta, trazendo em si, várias possibilidades de trabalho pedagógico e, atrelado a isso, carrega consigo uma tendência ou corrente político-pedagógica de um determinado momento conjuntural na qual tal proposta foi formulada, sendo assim, em seu processo de implementação. Segundo Paro (1988, p. 206):

A retomada da proposta da escola integral ganha hoje novo significado, mas mantém, em relação àquela escola do passado, vários pontos de contato. Vejamos, inicialmente, o que diferencia a

¹ Mestranda em Educação, Cultura e Políticas Públicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

² Professora Adjunta do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

proposta de escola de tempo integral do passado e aquela que hoje se descortina. acreditamos que possíveis diferenças estão centradas em dois pontos capitais: a clientela a quem essa escola se dirige e a entidade que a mantém.

Na Rede Municipal de Educação de Niterói, atualmente, o funcionamento do tempo integral, já se faz presente, nas Unidades Municipais de Educação Infantil (Umei's), atendendo crianças de seis meses até cinco anos e onze meses, num horário integral que se inicia às oito horas da manhã indo até às dezessete horas da tarde.¹

Nesse sentido, oportuniza-se nesta pesquisa, refletir como a educação integral pode (e se pode) realmente melhorar e, não só atingir os índices de qualidade do ensino tão esperados pelo governo, como também, contribuir de forma eficaz na formação deste aluno em um ser pensante apto a transformar sua realidade próxima e capaz de utilizar os instrumentos de saber de forma favorável à sua formação cidadã. Outra questão para nos debruçarmos na pesquisa a que nos propomos, trata da multiplicação de experiências em escolas em tempo integral, vislumbrando mais especificamente a legislação que determina a implantação gradativa desta modalidade de ensino e o que isso realmente significa de forma prática.

A Educação Integral está sendo abordada de forma inicial em vários Planos Nacionais e Municipais de Educação. Entre estes documentos, destacamos O Plano Nacional de Educação, de 2014, onde a meta nº 6 determina: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) /alunos (as) da educação básica.” (Lei nº13. 005 de 25/6/2014). Destacamos ainda a LDB nº 9394/96 quando traz em seus art. 34 e art. 87 sobre o tempo integral.

No presente momento inaugura-se um debate mais profundo sobre a especificidade, da educação em tempo integral, como já referido no antigo (2001-2010) e no atual (2014-2024) Plano Nacional de Educação. Para tanto, a pesquisa que ora realizamos tem por objetivo geral analisar a implantação de tempo integral no Município de Niterói, tendo como ponto focal, o cotidiano das Escolas Municipais Anísio Teixeira e Demenciano Antônio de Moura, que funcionam com jornada ampliada e estão desenvolvendo a proposta de implantação de formação integral em tempo integral da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Metodologia:

Faremos uma pesquisa documental a partir de leis e documentos que serviram de base para a elaboração da Proposta Curricular de Educação em Tempo Integral, na Rede Municipal de Educação de Niterói, realizaremos entrevistas, com membros da comissão que estiveram presentes nas discussões e relataram as experiências que vivenciaram, indo a outros campos e confrontando realidades paralelas a desta rede.

¹

Discussão:

Historicamente, podemos constatar que, no Brasil, a proposta de escola de tempo integral não é recente. Ao pensar sobre essa temática, as ideias de Anísio Teixeira são, na maioria das vezes, lembradas, por ser ele um dos primeiros e um dos principais intelectuais a desenvolvê-la, com o intuito de democratizar a educação no Brasil.

Para Anísio Teixeira as ampliações das funções da escola não teriam o significado de “estar preparando” o educando para a vida. Segundo o autor, estar na escola, desfrutar deste espaço, já era viver, cremos que, por esta razão, ele imaginava uma escola tão cheia de atividades interessantes, de saberes diferenciados. Se trouxermos esta reflexão para nossa realidade, quantas possibilidades de ofertarmos aos alunos conhecimentos ímpares. É na opção do propor fazer que reside a diferença. É na oferta de sair do lugar comum dos livros e cadernos engessados onde se criam possibilidades de, junto com os alunos fazer descobertas e elevar suas possibilidades de lograr êxito na sua formação.

Surge, então, a necessidade de tentar compreender as relações que vão se construindo no dia a dia desta nova realidade escolar e nossa pesquisa busca entender as novas relações que vão emergir neste modelo escolar de formação em tempo integral.

A rede de educação de Niterói está fazendo um movimento inaugural muito cauteloso em relação à educação em tempo integral por acreditar que esta mudança será realmente implantada em um futuro cada vez mais próximo, então, como fazer, esta transição, ser uma experiência diferente das que já existiram e não tiveram fôlego para sobreviver? Estas são algumas das inquietações iniciais do estudo que será desenvolvido no mestrado.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dez. 1996.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas de tempo integral *versus* alunos de tempo integral. Em Aberto, Brasília, v.22, nº80 p.58

CAVALIERE, Ana Maria V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: Educação e Sociedade, Campinas, vol.23, nº81, p.247-270, dez.2002.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

PARO, Vítor, Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público, São Paulo, Cortez, 1988.

1º Seminário de Educação Matemática da Unirio

Professoras Responsáveis: Ana Abrahão e Andrea Thees

RESUMOS - I SEMP

FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Andressa Farias Vidal

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio

RESUMO: Esta pesquisa se propõe estudar a experiência vivenciada frente à formação de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, em 2014, cujo foco foi a alfabetização matemática. Este trabalho teve como objetivo não apenas instruir as professoras para ensinar matemática nas séries iniciais, mas propor reflexões sobre as práticas de ensino e de aprendizagem utilizadas e as possibilidades de mudanças visando o real aprendizado dos alunos. A metodologia utilizada nesta pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas, a escrita docente e a observação participante. Essas ações oportunizaram tanto conhecer o trabalho docente desenvolvido no cotidiano escolar quanto intervir no mesmo. Os resultados encontrados indicam um trabalho docente baseado na reprodução de ações pedagógicas que pouco contribuem para a reflexão discente. As conclusões apontam para as dificuldades dos docentes em ensinar matemática de forma significativa, entretanto observou-se um interesse em aprender para lecionar melhor.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM MATEMÁTICA – O PNAIC NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Elizabeth Ogliari, Denise Fellipe, Edite Resende Vieira e Lilian Nasser

Projeto Fundão – IM/UFRJ

RESUMO: Este trabalho descreve as ações para a formação de professores no Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa implementado pelo Ministério da Educação, visando garantir que todos os alunos sejam alfabetizados até os 8 anos de idade. Em seu segundo ano, 2014, a ação foi focada na formação de professores alfabetizadores com ênfase em Matemática, sem perder de vista a alfabetização em Língua Portuguesa. Por isso, o grande desafio desta iniciativa residiu na interdisciplinaridade. As turmas de formação tinham dois formadores, sendo um de Matemática e outro de Língua Portuguesa. O foco deste trabalho é na experiência de formação de professores em Matemática no Rio de Janeiro, uma vez que tanto os orientadores de estudo quanto os professores alfabetizadores são generalistas, e carecem, em geral, de saberes pedagógicos e disciplinares para abordar os conteúdos básicos da Matemática, fundamentais para a aprendizagem significativa.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA DO PNAIC

Tamara Miranda de Souza e Lilian Nasser

PEMAT – UFRJ

RESUMO: A formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é feita em cascata: a Universidade prepara os formadores de Matemática e de Língua Portuguesa. Cada dupla é incumbida da formação de cerca de 30 Orientadores de Estudo (OE). Estes são os responsáveis em disseminar a formação para os professores alfabetizadores dos seus municípios. Neste trabalho relatamos os resultados de um levantamento feito com os OE que atuaram no polo de Duque de Caxias em 2014. Foram aplicados formulários para conhecer sua formação e área de atuação, questionando suas dificuldades para ensinar/formar professores alfabetizadores de matemática. Percebemos que em sua maioria os OE não possuíam formação na área nem experiência no ensino de matemática, exceto de lecionar nas turmas de alfabetização. Portanto, esta tarefa foi para eles um grande desafio.

A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Flávia Streva Nunes, Maria Fernanda Gonçalves Alves, Nívea Cristina Lima da Cruz e
Thiago Ribeiro de Souza
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Pibid UERJ
Subprojeto CAp UERJ de Matemática

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) incentiva a formação de professores da educação superior e integração destes com a educação básica. No presente projeto que envolve uma proposta de ensino-aprendizagem através da Matemática Lúdica, desenvolvendo um Laboratório de Matemática, um espaço privilegiado de investigação, trabalhando o conhecimento matemático através do estudo, preparo e produção de atividades que envolvem jogos e materiais pedagógicos que posteriormente são aplicados com alunos da Escola Parceira. Pretende-se que o Laboratório contribua para que os alunos sejam cativados para a aprendizagem matemática, de forma ativa na construção do conhecimento, através de uma aprendizagem significativa. Vemo-nos inseridos no cotidiano escolar, articulando a teoria da Universidade com a prática docente. O projeto vem sendo muito importante para a formação dos licenciandos, já que esses pesquisam, criam e aplicam atividades, contribuindo significativamente para a proposta maior de um projeto PIBID que é a iniciação à docência.

A CONSTRUÇÃO DO SABER E DO LABORATÓRIO SUSTENTÁVEL DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA IMPLEMENTAÇÃO DO 1º CICLO DE OFICINAS MATEMÁTICA É CIÊNCIA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL HEBE CAMARGO

Daniela Mendes Vieira da Silva
SEEDUCRJ- CE HebeCamargo

RESUMO: Este trabalho apresenta o relato da experiência de implantação do primeiro Ciclo de oficinas Matemática é Ciência e a sua relação com a concepção e construção do Laboratório Sustentável de Matemática do Colégio Estadual Hebe Camargo. Experiência esta que é o resultado de uma pesquisa de campo que evidenciou que a utilização de objetos de aprendizagem específicos organizados em oficinas temáticas oferecia uma alternativa para a melhoria do ensino desta disciplina. Este trabalho de campo teve por base a epistemologia genética de Piaget (1983), a teoria Van Hiele (1994), o aprendizado significativo de Ausubel (1982), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM- Brasil (1999) e a demonstração não formal de Motta (2014).

UM OLHAR ETNOMATEMÁTICO PARA OS SABERES MATEMÁTICOS DAS CELAS.

Claudia Meira

Universidade Federal Fluminense – UFF

RESUMO: Neste trabalho temos como objetivo apresentar os saberes e fazeres matemáticos de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade, alunos de uma escola estadual inserida em um presídio. Nossa prática docente neste espaço tem nos permitido identificar tais saberes e analisá-los por um viés etnomatemático, gerando em alguns educandos um maior interesse para a aprendizagem da matemática escolar. Este trabalho é parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense que se encontra em fase de conclusão. Onde a autora propõe uma análise desses saberes visando a possibilidade de diálogo entre os saberes das celas com as aulas de matemática em uma perspectiva etnomatemática. Nossa apresentação abordará os seguintes aspectos: uma breve introdução ao tema, objetivos, metodologia, referencial teórico e apontamentos de resultados.

O JOGO DECIMANDO PARA DISCUTIR NÚMEROS DECIMAIS

Gabriela Félix Brião - Professora assistente do CAP-UERJ (UERJ)

Flávia Streva Nunes - Aluna do IME-UERJ (UERJ)

Daniela Mendes Vieira da Silva - Professora da SEEDUC-RJ

Rebeca Lugão de Lima Domingues - Professora do Colégio Batista do Rio de Janeiro

Carolina Azevedo França do Nascimento - Professora da Escola Parque

RESUMO: Este é um relato de experiência sobre a utilização de um jogo pedagógico chamado Decimando, que foi resultado de pesquisa dos modelos matemáticos viáveis em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental II no Colégio de Aplicação da UERJ (CAP-UERJ). A partir de um teste diagnóstico foi detectada a necessidade de aprofundamento do sistema de numeração decimal para os submúltiplos da unidade. Com isto, foi confeccionado o jogo decimando junto à licenciandos em Matemática da UERJ, para que investigássemos o amadurecimento ou não das estruturas de pensamento aritmético dos estudantes. Dessa forma, o relato traz o processo de formação do professor

de matemática no momento da invenção de um jogo elaborado para aplicação nesta turma. Análises posteriores revelaram que pesquisar o nosso aluno e confeccionar soluções para que este evolua faz parte do papel de todo docente.

A QUALIDADE DE VIDA DE CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE RISCO EM QUATRO BAIROS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Ana Carolina Traverso da Silva, Carlos Eduardo Ferreira de Oliveira Junior e
Luciene Bahiense Moreira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio

RESUMO: O trabalho teve como objetivos: analisar a qualidade de vida de crianças e jovens em situação de risco na cidade do Rio de Janeiro; dar mais dignidade e oportunizar uma constituição mais humana desses sujeitos integrantes de nossa sociedade; criar um projeto de inclusão social. Na metodologia, utilizamos a entrevista individual oral e escrita. Oral ao efetuarmos as perguntas e escrita no curso das anotações. A população foi de crianças e jovens nas ruas de quatro bairros da cidade do Rio de Janeiro. Optamos pela técnica de amostragem entrevistando 25 crianças e jovens. Nos resultados observamos a existência de sonhos e o interesse na sua evolução pessoal: aprender a ler e escrever ‘de verdade’. Concluimos que a qualidade de vida dos está intimamente ligada ao descaso com que são tratados. E ainda, o quanto este descaso acarreta danos não somente às pessoas marginalizadas política e socialmente, como também à população não marginalizada.

POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: PROBLEMAS COM TRANSPORTE E ASSISTÊNCIAS AO UNIVERSITÁRIO

Analú Torres, Amanda Santos, Beatriz Fernandes, Luis Henrique Chagas
Licenciatura em Pedagogia
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio

RESUMO: A falta de conhecimento dos alunos acerca dos direitos estudantis conquistados ao longo do tempo é preocupante. Esta pesquisa tem por objetivo mensurar a abrangência dos benefícios oferecidos pela UNIRIO aos alunos do curso de Pedagogia, tais como transporte Intercampi e bolsas de auxílio financeiro, além de identificar as modalidades de locomoção dos estudantes no trajeto casa-faculdade-casa. Após a separação da amostra da população pesquisada, foram selecionados 40,32% dos alunos para aplicação de questionário previamente elaborado. Após análise dos dados, foi possível concluir que grande parte dos alunos entrevistados não possui benefício algum oferecido pela universidade. Isso pode ser reflexo da falta de interesse dos alunos pelos seus direitos, além da falta de sensibilidade da universidade às necessidades de seus alunos. Fica claro a necessidade de reformulação dos critérios para concessão de bolsas e melhor promoção dos benefícios, assim como maior interesse dos alunos em conhecer e buscar seus direitos.

**REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS DE AUTOAVALIAÇÕES
DISCENTES: REVENDO PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DA
LITERACIA ESTATÍSTICA**

Andréa Thees

Jonathan Guedes da Silva Ricardo

Laura Mariana Cristina de Oliveira Bialowas

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

RESUMO: O presente trabalho tem por finalidade evidenciar o importante entrelace entre Estatística e Docência, na medida em que a primeira pode ser utilizada, dentre outras, como uma ferramenta crítica para que o professor que, sabendo utilizar o que aqueles dados revelam a seu favor, reavaliará seu fazer pedagógico visando melhores resultados futuros, sobretudo num curso para formação de pedagogos. Incorporar-se-á como ilustração a didática da professora Lúcia Helena Pralon, professora da disciplina de Educação e Saúde, que será a base para que se destaquem pontos importantes dessa cooperação. Completando essa discussão, se colocará no centro das atenções também a importância da *literacia* estatística entre os educadores que, tendo uma formação completa e tendo consciência da importância da matemática e suas subáreas na construção de sujeitos sócio-histórico-culturais críticos e questionadores da realidade, trarão para as dinâmicas escolares das turmas, desde as séries iniciais da educação básica, a estatística como aliada para que os alunos reflitam sobre os fenômenos que ocorrem ao seu redor, a investigação estatística desses acontecimentos e, principalmente, a interpretação real do que aqueles dados gerados trazem e que lhes serão úteis.

**ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O COMPORTAMENTO DAS MULHERES
USUÁRIAS DE TRANSPORTE PÚBLICO**

João Melo

Licenciatura em Pedagogia

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio

RESUMO: A investigação que realizei foi desenvolvida na disciplina de Estatística Aplicada à Educação. A pesquisa se baseou em observações cotidianas que me fizeram refletir sobre o medo das mulheres ao usar transportes públicos e foi desenvolvida com a ajuda de entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados, durante minhas idas e vindas utilizando metrô e ônibus. Minha hipótese era que, ao usar o transporte público, mesmo estando vazio ou semivazio, as mulheres evitam sentar ao lado dos homens, pois sempre procuram um assento livre e, caso não haja algum, sentam ao lado de mulheres. Esse questionamento surgiu logo após uma polêmica nas redes sociais sobre um estudo equivocado realizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), cujo a temática era estupro no Brasil. Durante a análise dos resultados, ratifiquei minha hipótese, confirmando que a maioria alegou ter medo de assédio moral ou sexual.

O TEATRO E A LUDICIDADE COMO SUBSÍDIOS PARA ENSINO DA MATEMÁTICA

Igor Fernando de Jesus Carrera
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio

RESUMO: Esse trabalho visa envolver novas técnicas de se ensinar a matemática através da ludicidade e do teatro e faz parte da pesquisa que está sendo desenvolvida pelo aluno na universidade. O objetivo principal é pensar a matemática como uma disciplina prazerosa de se aprender, sem tradicionalismo e obviedade. Para isso utilizamos técnicas criativas e inovadoras para que a motivação em aprendê-la seja o fator principal. De encontros entre a orientadora e o pesquisador realiza-se um planejamento das aulas a serem aplicadas nas escolas nos níveis de educação infantil e do ensino fundamental, onde a técnica de ensino do conteúdo de matemática baseia-se no lúdico e na dramatização. Nos encontros de planejamento há uma construção e desconstrução de ideias envolvendo a ludicidade e o teatro. Em seguida as aulas são aplicadas e os próprios alunos fotografam ou filmam o trabalho realizado. Após cada aula desenvolvida, há um novo encontro para se discutir sobre a aula aplicada e surgem novas ideias para as aulas seguintes. O trabalho tem sido muito prazeroso e já encontramos resultados. Os alunos estão se desenvolvendo, aprendendo mais os conteúdos e motivados a aprender cada dia mais matemática, utilizaram até a palavra “mágica” para definir as aulas. Além do aprendizado em matemática, o trabalho tem lhes facilitado a aprendizagem das outras disciplinas.

KANDINSKY: UMA AULA PASSEIO AO CENTRO CULTURAL BANCO DO GRASIL

Christiane Louvera e Maria Lucia Lima
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio

RESUMO: O presente artigo apresenta alguns dados coletados em campo durante uma aula passeio ao Centro Cultural Banco do Brasil – CCBB para a apreciação da exposição Tudo Começa Num Ponto, do artista plástico russo, Wassily Kandinsky (1866-1944). A atividade teve como objetivo refletir de que forma a matemática pode ser ensinada através da arte e elaborar, por meio dessa reflexão, um plano de aula a partir da releitura das obras de Kandinsky. Para isto, realizou-se uma pesquisa documental, na qual foi possível estabelecer conexões entre as obras do artista, considerado um dos criadores do Abstracionismo, com o ensino de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental.

KANDINSKY E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Gabriela Faustino, Maria Luiza do Nascimento Silva e Renata Costa de Mello
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

RESUMO: O trabalho visa apresentar um relato de experiência que teve por objetivo desenvolver o apreço nas crianças pela geometria através das obras de arte do pintor Wassily Kandinsky. A metodologia buscou apresentar aos alunos as obras do pintor e a observação das formas geométricas nas pinturas relacionando-as com o cotidiano. Os resultados, ao final deste trabalho, indica que os alunos podem reconhecer formas geométricas presentes na obra do pintor; diferenciar retas horizontais, paralelas e perpendiculares e identificar formas geométricas em objetos de uso cotidiano, Os resultados mostram a influência das obras de Kandinsky para o aprendizado da matemática, sobretudo da geometria. Conhecer Kandinsky trouxe também para nós a oportunidade de desenvolver aptidão de apreciar arte com os olhos da alma e encontrar elementos pedagógicos de diversas formas e expressões para inspiração de trabalhos geométricos.

FORMAS GEOMÉTRICAS E AS OBRAS DE KANDINSKY

Isabela Nascimento, Bruna Sparano, Evelyn Paiva, Milena Salema e Luiza Beatriz
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo trabalhar as formas geométricas com alunos do 3º e 4º anos através da apresentação das obras do pintor russo Kandinsky. Nossa metodologia se baseou em apresentarmos as formas geométricas que se encontram nos quadros de Kandinsky e, por meio de experiência sensorial e com inspiração em uma obra de Kandinsky cada grupo de alunos montou uma obra de arte. Como resultados os alunos ampliaram o raciocínio espacial, a partir do reconhecimento e da análise das propriedades geométricas e da construção de figuras geométricas. Conclui-se que o trabalho lúdico ajuda a criança a aprender matemático com prazer.

CONSTRUINDO ATIVIDADES COM QUADRINHOS PARA AS AULAS DE MATEMÁTICA

Flávia dos Santos Soares

Universidade Federal Fluminense

flasoares.uff@gmail.com

Nathalia Ferreira dos Anjos Valdiero

Colégio Unibversitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF)

nathalia2anjos@gmail.com

Resumo: Na matemática os quadrinhos podem ser utilizados em vários momentos da aprendizagem, tanto na introdução como na revisão de conteúdos. Os quadrinhos, apesar de não serem uma novidade no ensino e aparecerem em livros didáticos, ainda são pouco utilizados. A introdução deste recurso na educação básica aparece como uma alternativa no cenário escolar, transcendendo os exercícios tradicionais, já bastante conhecidos na

área da matemática. Sua utilização desperta o interesse dos alunos por meio do uso do lúdico, estimula a leitura, possibilita a abordagem dos conteúdos a partir de um contexto não matemático. Os quadrinhos também podem ser uma ferramenta potencial para discussões sobre cidadania e valores, meio ambiente, Temas Transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e assuntos interdisciplinares. Este trabalho tem como objetivo descrever uma experiência realizada com quadrinhos na sala de aula. O projeto fez parte das atividades dos autores no âmbito do PIBID e teve como objetivo a elaboração e utilização de questões de matemática produzidas a partir de quadrinhos.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de Matemática, quadrinhos, formação de professores.

MESAS

18/05 - Segunda-Feira

18h30 às 21h30 - Mesa Temática:

Redes Sociais e Educação: Imagens e relatos para nos fazer pensar
Um curta e uma pesquisa para refletir sobre o papel das redes sociais nas relações de aprendizagem, de relacionamento professor e aluno e seus desafios.
Professora Responsável: Adriana Hoffman Fernandes

19/05 - Terça-Feira

18h30 às 21h30 - Mesa Temática:

Mulher, Educação e Política
Professoras Responsáveis: Nailda Marinho da Costa e Janete Santos Ribeiro (ISERJ)

21/05 - Quinta-Feira

18h30 às 21h30 - Mesa temática:

Diversidade
Professora Responsável: Aliny Lamoglia de Carvalho

22/05 - Sexta-Feira

14h às 17h - Mesa Temática:

Ciclos: desafios percebidos pelas pesquisas
Professoras Responsáveis: Andrea Rosana Fetzner e Andressa Farias Vidal