

CADERNO DE RESUMOS DA VII SEMANA DE EDUCAÇÃO

TANIA MARA TAVARES DA SILVA: UNIVERSIDADE E

DEMOCRACIA – RESISTÊNCIAS EM TEMPOS SOMBRIOS



Escola de Educação – Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Novembro de 2017

Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva (5.: 2017: S471 Rio de Janeiro, Brasil).

Caderno de Resumos / VII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva:
Universidade e Democracia – Resistencias em tempos sombrios; Organização do Caderno:
Bia Paixão Vidal; Jane Santos da Silva; Letícia Amorim Pereira – Rio de Janeiro: UNIRIO,
2017.

Publicação digitalizada

ISBN: 978-85-61066-69-7

1. Educação – Congressos. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I.
Vidal, Bia Paixão. II. Silva, Jane Santos da. III. Pereira, Letícia Amorim. 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: 530

1ª Edição

COMISSÃO ORGANIZADORA DO CADERNO DE RESUMO

Bia Paixão Vidal

Jane Santos da Silva

Letícia Amorim Pereira

COORDENADORES DO EVENTO

Adrienne Ogêda Guedes

Aliny Lamoglia de Carvalho

Bia Paixão Vidal

Jane Santos da Silva

José Damiro de Moraes

Letícia Amorim Pereira

Sandra Albernaz de Medeiros

Sumário

Apresentação	10
Programação do Evento.....	11
Simpósios temáticos	32
Simpósio Temático 1 - Problematizando a utilização da imagem visual nos processos educativos	33
O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS PELA PUBLICIDADE DE <i>DANONINHO</i> PARA A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DE SAÚDE E BEM ESTAR	34
IMAGENS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: BREVE ANÁLISE DE TRABALHOS PUBLICADOS NO BRASIL NO PERÍODO DE 2006 A 2015.....	39
POR ENTRE DIÁLOGOS E IMAGENS EM ALFABETÁRIOS	44
A COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL NA ERA MIDIÁTICA: AVANÇOS OU RETROCESSOS?	49
Simpósio Temático 2 - II e III Simpósio Política Educacional Brasileira: ontem e hoje	57
DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	58
A PRÁTICA DE GRUPOS FOCAIS COMO FERRAMENTA DE PESQUISA DE MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO	62
“ESCOLA SEM PARTIDO” OU “ESCOLA COM MORDAÇA”: PRECISAMOS REFLETIR ACERCA DO NOSSO PAPEL DOCENTE.....	65
NÃO ME SILENCIE, VOU FALAR APESAR DE VOCÊ: MOBRAL, PAULO FREIRE COMO MÉTODO	76
ESTUDO COMPARATIVO DA LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS.....	82
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS INTERVENÇÕES DA DITADURA CIVIL- MILITAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA RESENHA DO LIVRO ESTADO MILITAR E EDUCAÇÃO NO BRASIL(1964-1985) DE JOSÉ WILLINGTON GERMANO	86
ENTRE FIOS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DISCURSOS DOCENTES.....	92
APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO MÉDICI.....	96
REVOLUÇÃO RUSSA E LIVROS DIDÁTICOS: IDEOLOGIAS E OMISSÕES....	102
BREVE ANÁLISE DO I PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO (1972-1974)	106
AS “CAMPAÑAS NACIONALES” ARGENTINAS - EDUCAÇÃO COMO PROPAGANDA POLÍTICA: UMA ANÁLISE INICIAL	113
A DUALIDADE ESCOLAR NO BRASIL SOB A ÓTICA DO TRABALHO: DESDE QUANDO – ATÉ QUANDO?	119

A RELAÇÃO ESCOLA-TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO PEJA DA ESCOLA BARCELONA A PARTIR DA APLICAÇÃO E ANÁLISE DE ENTREVISTAS.....	123
Simpósio Temático 3 - II Simpósio de Educação Integral e(m) tempo integral.....	127
DO MAIS EDUCAÇÃO AO NOVO MAIS EDUCAÇÃO: NOVOS OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM SÃO JOÃO DE MERITI/RJ ¹	128
SER CONSELHEIRO ESCOLAR: O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO AO COLEGIADO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	132
O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: POLÍTICA INDUTORA DE QUE EDUCAÇÃO?	136
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS PARA SUA CONSTITUIÇÃO	140
CAMINHOS E PERCALÇOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?	144
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PETRÓPOLIS.....	148
ENSINO MÉDIO INOVADOR E EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: O PROGRAMA NOVA GERAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	152
FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	156
O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E A INSERÇÃO DO CAPITAL PRIVADO NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM NOVA FRIBURGO/RJ	160
A EDUCAÇÃO DESENVOLVIDA PARA ADOLESCENTES INFRATORES TAMBÉM DEVE SER OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL!.....	164
FORMATO(S) DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE MINAS GERAIS EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE LAVRAS	168
Simpósio Temático 4 - Educação Libertária, Teorias Anarquistas em Educação, Circulação Transnacional de ideias pedagógicas antiautoritária.....	172
EDUCAÇÃO ANARQUISTAS NO BRASIL: EDUCADORES E SUAS TRAJETÓRIAS	173
ESTUDOS DOS PERIÓDICOS ANARQUISTAS DO RIO DE JANEIRO (1900-1911): OS MÚLTIPLOS PODERES E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PARA OS ANARQUISTAS	178
FERRER Y GUARDIA: NOTAS INICIAIS DE SUA PROPOSTA EDUCACIONAL	181
EDUCADORES ANARQUISTAS NO RIO DE JANEIRO NOS ANOS 1900-1920: EXPERIÊNCIAS E CONCEITOS.....	184
Simpósio Temático 5 - Memória e Contemporaneidade	188
A MEMÓRIA EM WINNICOTT: IDEIAS PRELIMINARES	189
WINNICOTT: ELEMENTOS INICIAIS PARA UMA BIOGRAFIA.....	192
CONTRIBUIÇÕES DA MEMÓRIA SOCIAL PARA DISCUSSÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	195

Simpósio Temático 6 - II Simpósio Corpo, arte, natureza e infância: compartilhando experiências potentes..... 199

SERES HUMANOS E NATUREZA EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	1
CORPO DOCENTE E A EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E (TRANS)FORMAÇÕES DA DISCIPLINA CORPO E MOVIMENTO	1
PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTES: ASPECTOS LEGAIS E TEÓRICOS.....	5
INVENÇÃO E DES-INVENÇÃO DA SALA DE AULA.....	9
TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	13
PROJETO ATELIÊ CATA-VENTOS.....	17
CORPOARTE E IDENTIDADES: UM ESTUDO SOBRE AS VISUALIDADES JUVENIS NA ESCOLA	21
QUAL O LUGAR DO CORPO NO CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SEEDUC RJ?	26
COMO ASSIM “DEPOIS A GENTE FAZ DIREITO”?	30
INFÂNCIA E AUTORIA: CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE CRIAÇÃO E EXPRESSÃO	34
CRIAÇÃO E ARTE NA FORMAÇÃO DOCENTE: O ESTÁGIO COMO PONTE ...	39
CORPO E PRESENÇA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	42

Simpósio Temático 7 - Narrativas Outras: disputas curriculares e processos insurgentes na pesquisa em Educação

A ESCRITA NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE: A RELEVÂNCIA DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO	48
REDES DE MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS NO TRÂNSITO BRASIL-COLÔMBIA: DIÁLOGOS SOBRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS.....	54
EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL X SOCIEDUCAÇÃO: UM DESAFIO À INCLUSÃO SOCIAL E AOS DIREITOS HUMANOS DOS/AS ADOLESCENTES	58
CENTRO ESPÍRITA JUSTIÇA E AMOR, FONTE DE AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTO - PROJETO SUCURSINHO, A EDUCAÇÃO NO TERREIRO DE UMBANDA	63
LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E EMPODERAMENTO NO TERREIRO DE UMBANDA: DA LEITURA DA VIDA PARA A VIDA NA LEITURA	66
VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS, DECOLONIALIDADE E A LEI 10639/03: A CONSCIÊNCIA DO CORPO NOS PROCESSOS PARA APRENDER E ENSINAR.....	71
ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS: UM ESPAÇO NÃO ESCOLAR PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS.....	75
DAS SENZALAS: RE-EXSISTÊNCIA E AFETIVIDADE	79
O PIBID ENQUANTO CURRÍCULO: A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	83

EPISTEME NEGRA EM CENA: PENTEADO AFRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA.....	87
A PEDAGOGIA EMERGENTE EXPOLIADA PELO PODER PÚBLICO: ORIGEM DO PROJETO MUTIRÃO DE REFLORESTAMENTO.....	92
O DESENVOLVIMENTO E A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL: UMA ANÁLISE TERRITORIAL DO CONFLITO PELO OLHAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	96
A ÉTICA DA (NA) FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS EDUCANDOS	101
A EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL.....	107
A AVALIAÇÃO DO ENSINO SEGUNDO O “MOVIMENTO OCUPA 2016”.....	115
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O SEQUESTRO DA LÍNGUA: - JOVENS NEGROS, O BAIXO DESEMPENHO E O DESCUMPRIMENTO DA LEI 10639/03	120
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS: A POTÊNCIA DA ESCRITA DOCENTE	124
O ENSINO DA GEOGRAFIA ATRAVÉS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	129
VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS, DECOLONIALIDADE E A LEI 10639/03: A CONSCIENCIA DO CORPO NOS PROCESSOS PARA APRENDER E ENSINAR.....	134
Simpósio Temático 8 - Infâncias, Natureza, Territórios e Escola.....	138
O REGISTRO COMO PRÁTICA DE PESQUISA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DAS INFÂNCIAS	139
ACARINHAR BEBÊS, CRIANÇAS E FAMÍLIAS: PRÁTICAS AFETUOSAS NO VIVENCIAR COM O OUTRO	147
A INFLUÊNCIA DO MEIO SOCIAL NA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA	152
DAS LENDAS LOCAIS AOS RAMOS DA BENZEDEIRA: CULTURA POPULAR COMO BASE PARA PENSAR PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	157
A ALMA FALA O QUE A BOCA CALA: A NECESSIDADE DA RELEITURA DE UM OLHAR DOCENTE ATENTO, DA EQUIDADE NAS DIFERENÇAS	162
SABERES INDÍGENAS NAS ESCOLAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO SENSÍVEL DE PROFESSORES	175
Simpósio Temático 9 - Uma escola outra ainda é possível? Desafios em tempos sombrios.....	182
PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DA BAIXADA FLUMINENSE.....	183
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA	188

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PNAIC E A PROPOSTA DA BNCC	192
O PNAIC E O COTIDIANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM DUQUE DE CAXIAS/RJ	196
REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO: A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM ARMAÇÕES DOS BÚZIOS E GUAPIMIRIM.	201
AVALIAÇÕES EXTERNAS E PRÁTICA ESCOLAR: HIATOS ENTRE A AVALIAÇÃO DA PROFESSORA E A AVALIAÇÃO EXTERNA.....	205
CICLOS E AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONSENSOS E CONFLITOS ENTRE DUAS LÓGICAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU	210
CICLOS NA EJA: APROXIMAÇÕES E DESAFIOS NO CONTEXTO ATUAL	215
OS DESCOMPASSOS ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CUNHO NEOLIBERAL E AS PRÁTICAS DOCENTES	219
Atividades	223
RELATOS VIVIDOS COM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA.....	224
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA NAS RELAÇÕES SOCIAIS	227
APRENDER A ESTUDAR: UMA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	230
TRABALHANDO COM A CALCULADORA (OU CELULAR): ATIVIDADES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	240
SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	247
CURSO BÁSICO DE PRIMEIROS SOCORROS.....	252
PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: O QUE ESTÁ EM JOGO?.....	255
A BRINCADEIRA E A CRIATIVIDADE INFANTIL:	256
FONTES EMANCIPATÓRIAS – POLÊMICAS E POSSIBILIDADES	256
SOLIDÃO, EMANCIPAÇÃO E RESPONSABILIDADE NA ADOLESCÊNCIA	261
O QUE ENLAÇA OS JOVENS NOS DIAS DE HOJE?	265
INFÂNCIA E DESCOLONIZAÇÃO: EMANCIPAÇÃO COMO ENCONTRO OU ROMPIMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS?	270
EDUCAÇÃO EM TEMPOS SOMBRIOS: QUE LUGAR PARA O SUJEITO NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA	277
RESSUPOSTOS TEÓRICOS EM EDUCAÇÃO - MELHOR NÃO TÊ-LOS?	277
POR UMA ESCOLA POÉTICA, O ÉTICO RETORNO DA “BILDUNG”?	283
IDEAIS DA EDUCAÇÃO: QUAL O PAPEL DO EDUCADOR EM TEMPOS DE CRISE?	288
EDUCAR EM TEMPOS SOMBRIOS	293
SOBRE O ERRO E SUAS POSSIBILIDADES	298

ÉTICA E INFÂNCIA: O DIREITO DE BRINCAR COM A NATUREZA	303
CORPOS EM MOVIMENTO NAS MANIFESTAÇÕES	308
DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA	308
DOCÊNCIA E ESPIRITUALIDADE	312
EDUCAÇÃO, ESPIRITUALIDADE, EXPERIÊNCIA, ÉTICA.....	315
RELIGIOSIDADE E RACISMO. O QUE A ESCOLA PENSA?	321
RODA DE CONVERSA “CRIANÇAS NA UNIRIO”	324

Apresentação

A VII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva aconteceu no mês de maio de 2017 em um momento onde as políticas públicas para a educação passam por ataques de perspectivas neoliberais. Entendemos que a Universidade deva estar sempre pensando a educação em conjunto com a sociedade e propondo saídas para os impasses de todas as esferas, sejam elas políticas, econômicas, sociais ou culturais e esta foi nossa ideia quando pensamos que o tema este ano seria **Universidade e Democracia - Resistências em tempos sombrios**.

O tema nos levou a inovar e, além da Semana propriamente dita, transformou-se em um projeto de extensão, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROExC, que se caracteriza por aulas públicas mensais e cursos de extensão durante todo o ano. Esta perspectiva de **resistência** nos forneceu um debate profundo desde março, fortalecendo o embate com os **tempos sombrios** que vocês poderão ter contato através dos resumos que publicizamos nestes anais.

As informações aqui contidas são fruto de pesquisa e ações necessárias para que a educação brasileira consiga sobreviver às ofensivas neoliberais, afinal acreditamos que as ações coletivas podem nos levar a soluções.

Enfim, façamos como Paulo Freire dialogicamente nos mostrou e vamos traçando na universidade o conhecimento mas tendo em vista que “[...] o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade.” Freire (2003, p.72)



Prof.ª Dr.ª Jane Santos da Silva

Coordenadora da VII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva

Programação do Evento

SEGUNDA-FEIRA 15/05

VESPERTINO

Simpósio Temático 1 - Problematizando a utilização da imagem visual nos processos educativos

Tema: Linguagem Imagética e Educação

Resumo: Discutir aspectos da linguagem imagética presente em diferentes suportes e em diversos níveis de ensino.

Data: 15/05 Segunda-feira

Responsáveis: Prof^a. Lucia Pralon e Prof^a. Guaracira Gouvêa.

Horário: 14h às 17h

Local: 211 - CCH

CURSO*

TEMA: Primeiros Socorros

TÍTULO: Curso Básico de Primeiros Socorros

RESUMO: O curso de primeiros socorros visa ensinar aos participantes como agir em situações de acidente por fatores externos ou internos. Vamos abordar temas como: avaliação primária e secundária, queimadura, engasgo, feridas e RCP. O objetivo do curso é que o aluno saiba como agir nesses casos para atender a vítima com os primeiros cuidados antes da chegada do socorro especializado, sem agravar a situação, e dando um suporte básico de vida.

RESPONSÁVEL: Malu Freitas

DATA: 15/05 Segunda-feira

HORÁRIO: 14h às 17h

LOCAL: 308 - CCH

**Se possível, levar 1kg de alimento não perecível para doação para a Cruz Vermelha.*

OFICINA

TEMA: Educação do Campo

TÍTULO: Sentidos da Educação do Campo

RESUMO: A oficina vai debater os seguintes temas: antecedentes históricos do movimento da educação do campo; concepções e práticas da educação do campo; diagnóstico e políticas de educação do campo com foco na juventude; vivenciando uma Pedagogia da Alternância.

RESPONSÁVEIS: Prof.^a Eliane Ribeiro, Prof. Diógenes Pinheiro e Mestranda do PPGEdu Severine Macedo

DATA: 15/05 Segunda-feira

HORÁRIO: 14h

LOCAL: 215 - CCH

MESA REDONDA

TÍTULO: A EAD na UNIRIO: Atualidades e perspectivas institucionais

RESUMO: Nesta mesa os coordenadores de curso e a coordenadora geral da CEAD discutirão as perspectivas de cada um dos cursos bem como da UNIRIO a partir das relações com a UAB e o consórcio CEDERJ.

RESPONSÁVEIS: Prof^a Carmen Irene de Oliveira, Prof. Leonardo Villela de Castro, Prof. Marcelo Magalhães, Prof. Marcelo Rainha, Prof^a. Telma Bassetti

DATA: 15/05 Segunda-feira

HORÁRIO: 14h

LOCAL: Auditório Paulo Freire - CCH

NOTURNO

SARAU

TÍTULO: Sarau Poesia na Universidade

RESUMO: A partir da apresentação de um sarau, o objetivo desta atividade é trazer a poesia para o ambiente universitário, estimulando a expressão estética e a escuta sensível.

RESPONSÁVEL: Prof^a Marcela Afonso Fernandez

DATA: 15/05 Segunda-feira

HORÁRIO: 18h (Escadarias do CCH)

LOCAL: Hall do 1º andar e escadarias do CCH

MESA DE ABERTURA DA VII SEMANA DA EDUCAÇÃO

TÍTULO: Universidade e Democracia: Resistências em Tempos Sombrios

CONFERENCISTAS: Professores Charles Feitosa e Marcia Tiburi

RESUMO: As conferências de abertura terão como centralidade o contexto político em que estamos imersos. O título "Universidade e Democracia - Resistências em tempos sombrios" demonstra a necessidade de estimular a discussão/reflexão acerca das recentes "reformas" realizadas pelo atual governo que atinge profundamente a Educação nacional.

DATA: 15/05 Segunda-feira

HORÁRIO: 18h e 30min.

LOCAL: Auditório Paulo Freire – CCH

TERÇA-FEIRA 16/05

VESPERTINO

Simpósio Temático 2 - II Simpósio Política Educacional Brasileira: ontem e hoje

Tema: Política Educacional

Resumo: O simpósio 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.

Responsáveis: Prof^a. Jane Santos e Prof. Lair Amaro.

Data: 16/05 Terça-feira

Horário: 14h às 17h

Local: 511- Laboratório de Idiomas - CCH subsolo

Simpósio Temático 3 - II Simpósio de Educação Integral e(m) tempo integral

Tema: Educação Integral e(m) tempo integral

Resumo: O simpósio tem por objetivo possibilitar a discussão de estudos e pesquisas, em nível de graduação ou pós-graduação, que envolvam questões inerentes à história, políticas e/ou práticas de educação em tempo integral, dentro ou fora de nosso País, na perspectiva, ou não, da educação integral.

Data: 16/05 Terça-feira

Responsáveis: Prof^a. Ligia Martha C. da C. Coelho, Prof^a. Janaina S. da S. Menezes, Prof^a. Elisângela da S. Bernado, Prof. Carlos Antônio Diniz Junior.

Horário: 14h às 17h

Local: 308 - CCH

OFICINAS DE CORPO E MOVIMENTO (COORDENAÇÃO: Prof^a Adrienne Ogêda)

Terça-feira (16/05), das 14h às 17h. Local: 318 - CCH

Oficina 1: Olho de Deus: artesanato mexicano. Juliana Real, Millena Pinheiro, Davi Alves, Roberta Fagundes, Rubens Pinho, Pamela Santos e Vanessa Rampado.

RESUMO: A oficina iniciará com atividades de yoga e em seguida os participantes conhecerão um pouco da história e aprenderão a fazer o artesanato mexicano “o olho de Deus”

Oficina 2: Relações de Alteridade: Conhecendo nossos corpos. Lígia Tavares, Ana Clara Oliveira, Beatriz Guedes.

RESUMO: Favorecer a percepção corporal, em especial as necessidades do corpo por meio de atividades que envolvam o contato e a troca com o outro.

Oficina 3: Múltiplos Sentidos do Corpo. Danielle de Oliveira, Gabriela de Santana, Juliane de Oliveira, Iasmine Mazzi, Thaianny Oliveira, Zamara de Oliveira, Graziela, Raquel Antenor, Maria Heloíse Crivano, Nathalia Cortes e Laura Bejani.

RESUMO: A proposta do grupo envolverá experiências corporais cujo objetivo é a sensibilização e a consciência do corpo.

Oficina 4: Música, percepção e corpo. Caroline Costa, Claudia Aguiar e Suzana Camarinha.

RESUMO: Explorar as sensações que a música produz no corpo e as percepções de ritmo e vibração musicais. Trabalhar a harmonia musical e a harmonia em grupo.

MESA REDONDA

TÍTULO: Educação em tempos sombrios: que lugar para o sujeito na atual conjuntura brasileira?

RESUMO: A partir das pesquisas sobre o tema geral da subjetividade que cada uma de nós desenvolve no Grupo Logos (UNIRIO/CNPq), e em nossas trocas no Departamento de Fundamentos da Educação, pretendemos apresentar as questões que levantamos. Indagamos a diversos autores dos campos que

partilhamos - a Psicologia e a Psicanálise - qual o lugar para aquele que pensa, o sujeito, no atual momento que vivemos no Brasil, que tem como foco a escola e a universidade, isto é, o ataque ao saber. Cada um dos participantes discutirá um tema, todos convergindo para a nossa indagação principal.

RESPONSÁVEIS: Prof^a. Rita Manso (Coordenadora da mesa), Prof^a. Aliny Lamoglia, Prof^a. Andréa Martello, Prof^a. Lucia Perez, Prof^a Sandra Medeiros

DATA: 16/05 Terça-feira

HORÁRIO: 14h às 18h

LOCAL: 205 - CCH

VISITA GUIADA

TÍTULO: Visita guiada ao Instituto Benjamin Constant

RESUMO: A instituição é referência nacional no desenvolvimento de trabalho pedagógico com cegos. Nesse sentido, haverá uma visita a todo o complexo que inclui a gráfica para produção de obras em braile, bem como do papel do pedagogo no instituto.

RESPONSÁVEL: Ana Custódio (Prof. Leonardo Villela)

DATA: 16/05 Terça-feira

HORÁRIO: 14h às 18h

LOCAL: Encontro na frente do IBC

ENDEREÇO: Av. Pasteur, 350/368 - Urca

OFICINAS DE INFÂNCIAS URBANAS: O DIREITO DE BRINCAR COM A NATUREZA - COORDENAÇÃO Prof.^a Léa Tiriba

Terça-feira (16/05), das 14h às 17h e 30min. Local: Sala 201 - CCH

Oficina 1: Infâncias contemporâneas urbanas: o direito de brincar na natureza. Prof^a Léa Tiriba e Turma de Educação Infantil Vespertino

RESUMO: a partir de suas biografias ambientais, as alunas farão uma reflexão sobre o direito das crianças urbanas à brincadeira em espaços urbanos de educação infantil, tendo como referência as referências legais (em especial as DCNEI) e a produção bibliográfica e videográfica sobre o tema.

Oficina 2: Desemparedar, conectar com a natureza. Prof.^a Léa Tiriba e Flávia Alves

RESUMO: A proposta é a de refletir sobre a vida das crianças urbanas em condições desemparedamento a apresentar experiências que buscam relações de conexão com o mundo natural.

Oficina 3: Brincando com as crianças na praia Vermelha – uma experiência de Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Prof.^a Léa Tiriba e Turma de Estágio em Educação Infantil

RESUMO: As alunas apresentarão reflexões teórico-práticas sobre a experiência de brincar na Praia Vermelha, desenvolvidas com as crianças da Escola Gabriela Mistral em 2016, como parte da disciplina Educação Infantil e que hoje são aprofundadas na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

RODA DE CONVERSA

TÍTULO: PIBID nas Escolas Normais: a construção da identidade docente em uma perspectiva dialógica

RESUMO: Roda de conversa com/entre bolsistas do Pibid, licenciandos da Unirio, professores da rede pública estadual e estudantes normalistas do C.E. Julia Kubitschek e C.E. Ignácio do Azevedo do Amaral. Desafios da formação e da carreira de docentes. As mudanças no ensino médio e seu impacto nas licenciaturas e na formação de professores(as) normalistas. A educação pública no Estado do Rio de Janeiro: exercícios de resistência.

RESPONSÁVEL: Prof. Dra. Maria Aparecida Ribeiro.

DISCENTES: Bolsistas Pibid Interdisciplinar Ensino Médio

DATA: 16/05 Terça-feira

HORÁRIO: 15h às 17h

LOCAL: LAMED 403 - CCH

MESA TEMÁTICA

TÍTULO: Lugares de memória, espaços educativos não formais e identidades

RESUMO: A mesa temática "Lugares de memória, espaços educativos não formais e identidades" pretende caracterizar os "lugares de memória" como espaços de educação não formal, onde através da história e construção de memórias - hegemônicas ou contra-hegemônicas- podemos empoderar identitariamente diferentes grupos sociais.

RESPONSÁVEIS: Prof. José Roberto Rodrigues - CAP/ UERJ E SME, Prof^a. Mônica Souto - CAP/ UERJ (Centro de Memória Institucional), Prof^a. Helena Araújo - CAP/ UERJ e UNIRIO (Coordenadora da Mesa)

DATA: 16/05 Terça-feira

HORÁRIO: 16h

LOCAL: Auditório Paulo Freire - CCH

NOTURNO

Simpósio Temático 4 - Educação Libertária, Teorias Anarquistas em Educação, Circulação Transnacional de ideias pedagógicas antiautoritária.

Tema: Educação Libertária

Resumo: O simpósio tem como objetivo a apresentação de pesquisas, relatos e experiências que tratam da educação libertária no campo das reflexões anarquistas; as concepções históricas e filosóficas da educação libertária; trajetória de educadores e experiências escolares libertária; concepções de ativistas e suas referências teóricas. Nessa direção, os estudos histórico, filosóficos ou que tratem das trajetórias e experiências possam possibilitar reflexões que contribuam para a escola pública no contexto brasileiro.

Responsável: Prof. José Damiro Moraes.

Data: 16/05 Terça-feira

Horário: 18h

Local: 316 - CCH

Simpósio Temático 2 - III Simpósio Política Educacional Brasileira: ontem e hoje

Tema: Política Educacional

Resumo: O simpósio 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.

Responsáveis: Prof^a. Jane Santos e Prof. Lair Amaro.

Data: 16/05 Terça-feira

Horário: 18h às 21h

Local: 308 - CCH

OFICINA - Corpo e Movimento nas Manifestações da Cultura Popular Brasileira. Prof^a Léa Tiriba e Turma de Corpo e Movimento.

Terça-feira (16/05), das 18 às 20h. Local: Hall do 2º andar - CCH

RESUMO: A proposta é a de vivenciar rodas de danças e cantos da cultura popular brasileira e refletir sobre a importância e os lugares dessa cultura nas escolas brasileiras.

OFICINA

TEMA: Leitura de Imagens

TÍTULO: Imagens não são transparentes

RESUMO: Por meio de projeções de fotografias pretendemos estimular o diálogo sobre a produção e leitura de imagens, discutindo também alguns conceitos acerca da produção de fotos; buscamos com essa atividade, problematizar a leitura de imagens e estimular os estudantes a produzir e apresentar suas fotos durante a realização da oficina, refletindo sobre essa experiência.

RESPONSÁVEL: Prof^a Adriana M. Assumpção

DATA: 16/05 Terça-feira

HORÁRIO: 18h às 21h

LOCAL: LIPEAD - CCH

OFICINA

TÍTULO: Aprender a Estudar: uma prática de avaliação formativa

RESUMO: Esta oficina tem como principal intenção buscar garantir que os estudantes se percebam como principais protagonistas do seu processo de aprendizagem e também que possam assumir um lugar de responsabilidade e de colaboração um com o outro.

Na condução e orientação deste trabalho, torna-se bastante clara a intenção da professora de buscar a melhor forma de “deixar com eles” e de desafiá-los a desenvolver uma postura mais autônoma e decisória. Esta dinâmica proporciona a reflexão acerca da percepção da avaliação como elemento do processo de aprender, numa perspectiva emancipatória e investigativa e garantidora da construção de autonomia por parte dos estudantes.

RESPONSÁVEIS: Cláudia Fernandes (Escola de Educação/Unirio) e Luiza Gatti Peralta (Mestranda do PPGEDU/Unirio)

DATA: 16/05 Terça-feira

HORÁRIO: 18h

LOCAL: 101 - CCH

OFICINA

TEMA: Função semiótica dos recursos imagéticos em alfabetização

TÍTULO: Por entre Diálogos e Imagens em Alfabetários

RESUMO: A oficina tem por objetivo abrir um espaço de diálogo com os professores (e futuros professores) alfabetizadores sobre a seleção e formas de uso de alfabetários, promovendo uma discussão sobre o caráter polissêmico de suas imagens, de modo a estimular a seleção consciente e intencional destes estímulos visuais em sala de aula; já que estes ficam expostos e são capazes de transmitir mensagens ideológicas nem sempre desejáveis.

RESPONSÁVEL: Patrícia Darci Pereira (Mestranda do PPGEdu) e Profª Lucia Pralon (Professora Adjunta Unirio/Departamento de Didática da Escola de Educação/ PPGEdu)

INSTRUÇÃO: Levar um alfabetário impresso ou no celular

PÚBLICO PRINCIPAL: Licenciados que já atuem como professores alfabetizadores

DATA: 16/05 Terça-feira

HORÁRIO: 18h às 21h

LOCAL: LAMED 403 - CCH

OFICINA

TÍTULO: A sala de aula como espaço cênico (COORDENAÇÃO: Profª Adrianne Ogêda)

Alexandre Hryhorczuk, Javier Lifschits, Wagner Pinheiro (Projeto de extensão Sala de aula como espaço cênico 2)

Terça-feira (16/05), das 18h e 30min às 20h e 30min. Local: 201 - CCH

RESUMO: A proposta dessa oficina é possibilitar a “apropriação” de técnicas e práticas do âmbito da formação de atores que possam contribuir para a atuação docente, mais precisamente com relação as condições em que se desenvolve a atividade do professor: a consciência de seu corpo “em sala”, a organização do espaço, sua movimentação, o uso da voz e suas modulações, a “dinâmica energética” que estabelece com seus alunos, as mudanças no ritmo da aula, a perda de atenção por parte dos alunos.

QUARTA-FEIRA 17/05

VESPERTINO

Simpósio Temático 5 - Memória e Contemporaneidade

Tema: Memória e Contemporaneidade

Resumo: Este simpósio terá como temática pesquisas em torno de Winnicott que se proponham a compreender como estão se constituindo os sujeitos ou o si mesmo (o self) na sociedade contemporânea, que é fortemente marcada pela imagem, pelo consumo e aparência. Para ele, a memória são experiências da vida, que permanecem conosco formando um ciclo, cuja a marca inicial é a experiência do nascimento.

Responsável: Profª. Sandra Albernaz de Medeiros

Data: 17/05 Quarta-feira

Horário: 14h

Local: 213 - CCH

OFICINAS DE CORPO E MOVIMENTO (COORDENAÇÃO: Prof^a Adrienne Ogêda)

Quarta-feira (17/05), das 14h às 17h. Local: 201 - CCH

Oficina 1: Dimensão estética da educação do professor da Educação Infantil: arte, jogos, brincadeiras. Iasmine Mazzi, Lia Saboia, Patrícia Zampier.
RESUMO: Entendendo que a sensibilidade poderia e deveria ser mais trabalhada, despertada e cultivada nos espaços formativos, esta oficina se propõe a através da música, das artes visuais e de brincadeiras, possibilitar experiências estéticas, que ampliem o entendimento sobre a Educação Estética e a Educação do Sensível.

Oficina 2: O professor na Corda Bamba. Alex Hryhorczuk.

RESUMO: Essa oficina visa através do viés circense sensibilizar o profissional da educação para a observação de princípios que norteiam a metodologia de aprendizado no âmbito circense. Práticas como atenção, concentração, mudança de olhares e pensar em potências como ponto de partida para uma realidade no aprendizado é a tônica para uma rápida introdução ao Universo do Circo. Os participantes são convidados a experimentar situações onde o erro é parte do processo de aprendizado, onde a atenção ao outro é também importante na formação de turmas e equipes, além de introduzir o tema Circo em seu repertório de saberes. Utilizando técnicas de Malabarismo, Palhaçaria e Equilibrismo o grupo pode vivenciar um pouco do que a tradição oral circense tem repassado a seus integrantes.

OFICINA

TÍTULO: Escrita Criativa

RESUMO: Esta oficina objetiva oferecer aos participantes estímulos para o desenvolvimento da escrita com atividades que despertem o potencial criativo. A leitura literária será o principal bilhete de partida desta viagem.

RESPONSÁVEL: Prof^a Marcela Afonso Fernandez

DATA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 14h às 17h

LOCAL: 210 - CCH

OFICINA

TEMA: Leitura de Imagens

TÍTULO: A fotografia dos fenômenos e os fenômenos da fotografia

RESUMO: Apresentação dos elementos básicos da fotografia- tempo de exposição, abertura de diafragma, fotometria e temperatura de cor - a partir de fotos de um fenômeno escolhido. Execução de fotos por cada elemento do grupo de um dos fenômenos por eles escolhidos para fotografar. Projeção e análise da diversidade de visões e interpretações de um mesmo fenômeno que a fotografia propicia, abrindo distintos e diversos caminhos para abordagens educativas e releituras da realidade e das teorias.

RESPONSÁVEL: Doutorando PPGEDU Humberto Capai

DATA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 14h às 18h

LOCAL: 312 - CCH

VISITA GUIADA

TÍTULO: Visita guiada ao Museu de Mineralogia

RESUMO: O museu possui um acervo rico que mostra a nossa diversidade geológica. Além desse conteúdo, faremos uma aula com o educador local a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço.

RESPONSÁVEL: Carol Ferraz (Prof. Leonardo Villela)

DATA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 14h às 18h

LOCAL: Em frente ao Museu de Mineralogia

ENDEREÇO: Av. Pasteur, 404, 2º Andar - Urca.

OFICINA

TEMA: Educação étnico-racial

TÍTULO: A implementação da lei 10.639/03: uma proposta de atividade para a educação das relações étnico-raciais

RESUMO: A oficina tem como objetivo trazer uma proposta de atividades para a educação das relações étnico-raciais visto que é comum ouvirmos de professores e/ou futuros professores que desconhecem propostas educativas que contemplem a implementação da lei 10.639/03. Nesse sentido, essa oficina trará uma atividade com essa proposta além de provocar, nos participantes, uma reflexão prático-teórica com vistas a despertar a sensibilidade para a temática educação étnico-racial.

RESPONSÁVEIS: Prof^a. Maria Elena Viana Souza e Grupo de Pesquisa

DIA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 14h

LOCAL: 203 - PAN

PALESTRA

TEMA: Pedagogia e formação matemática

TÍTULO: Relatos vividos com a educação matemática inclusiva

RESUMO: Tem por objetivo procurar entender como alunos com necessidades especiais podem compreender números e operações. Objetiva também trazer alternativas possíveis para a ampliação da ação pedagógica de professores de alunos especiais incluídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

RESPONSÁVEIS: Prof^a Ana Abrahão (Unirio), Prof^a Vera Lucia Ferreira (SMERJ) e grupo EDMAT (Unirio)

DATA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 14h e 30min às 17h

LOCAL: LAMED 403 - CCH

NOTURNO

Simpósio Temático 6 - II Simpósio Corpo, arte, natureza e infância: compartilhando experiências potentes

Tema: Corpo, arte, natureza e infância

Resumo: Este simpósio toma as questões do corpo, da arte, da natureza e da infância como temas centrais de reflexão e estudos, abrindo espaço/tempo para o compartilhamento e a troca de/sobre experiências potentes nesse âmbito.

Data: 17/05 Quarta-feira

Responsáveis: Grupos de pesquisa do NINA (Núcleo Infância, natureza e arte da UNIRIO): FRESTAS, GITAKA; Prof^a. Adrianne Ogêda e Prof^a. Léa Tiriba.

Horário: 18h às 22h

Local: 201 - CCH

MINICURSO + OFICINA

TÍTULO: O uso de indicadores educacionais para a pesquisa e a gestão educacional/escolar no Brasil

RESUMO: A atividade envolverá apresentação e discussão sobre as fontes de dados educacionais existentes no Brasil atualmente, bem como os tipos de indicadores disponíveis. Em seguida, as oficinas proporcionarão aos alunos a leitura e interpretação de dados educacionais, bem como a discussão de estratégias de ação para as situações analisadas.

RESPONSÁVEIS: Prof. Luiz Carlos Souza e Prof^a. Ana Cristina Prado de Oliveira

DATA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 18h

LOCAL: 313 - CCH

MESA REDONDA

TEMA: Educação Especial

TÍTULO: Atualidades em Transtornos do Espectro Autista

RESUMO: Na mesa são tratados assuntos acerca: das atualidades em TEA, pesquisas recentes que nos ajudam a compreender um pouco mais sobre o que acontece com as crianças com TEA; da experiência do diagnóstico de um filho e impressões sobre o trabalho de intervenção realizado; da musicoterapia de uma forma abrangente e do Projeto Concerto Azul que envolve profissionais, crianças, adolescentes e adultos com TEA.

RESPONSÁVEIS: Prof^a. Aliny Lamoglia, Marcia Nog e Michele Senra

DATA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 18h às 21h

LOCAL: 101 - CCH

CURSO*

TÍTULO: Curso Básico de Primeiros Socorros

RESUMO: O curso de primeiros socorros visa ensinar aos participantes como agir em situações de acidente por fatores externos ou internos. Vamos abordar temas como: avaliação primária e secundária, queimadura, engasgo, feridas e RCP. O objetivo do curso é que o aluno saiba como agir nesses casos para atender a vítima com os primeiros cuidados antes da chegada do socorro especializado, sem agravar a situação, e dando um suporte básico de vida.

RESPONSÁVEL: Malu Freitas

INSTRUÇÕES: Os participantes devem levar gaze e atadura. Média de gasto: 4 reais

DATA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 18h às 21h

LOCAL: 308 - CCH

**Se possível, levar 1kg de alimento não perecível para doação para a Cruz Vermelha.*

OFICINA

TEMA: Leitura de Imagens

TÍTULO: Imagens não são transparentes

RESUMO: Por meio de projeções de fotografias pretendemos estimular o diálogo sobre a produção e leitura de imagens, discutindo também alguns conceitos acerca da produção de fotos; buscamos com essa atividade, problematizar a leitura de imagens e estimular os estudantes a produzir e apresentar suas fotos durante a realização da oficina, refletindo sobre essa experiência.

RESPONSÁVEL: Prof^a Adriana M. Assumpção

DATA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 18h às 21h

LOCAL: Sala do Pró-Jovem/PPGEdu - PAN

MESA REDONDA

TEMA: Educação Ambiental

TÍTULO: Práticas de Educação Ambiental em contexto desde el sur: pensando a educação ambiental em espaços não formais

RESUMO: Esta mesa redonda tem como objetivo apresentar práticas de educação ambiental em contextos não formais do cenário latino-americano, a partir das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el sur (GeaSur). A atividade pretende pensar práticas possíveis de educação ambiental em espaços não formais, como movimentos sociais, lutas populares e coletivos, atuantes no combate às injustiças ambientais situados em contextos de conflitos ambientais, a partir de estudos de caso e exemplos. Os participantes serão levados a propor iniciativas e ações de educação ambiental contextualizadas às demandas das lutas populares em conflitos ambientais

RESPONSÁVEL: Grupo de estudos em Educação Ambiental desde el sur (GeaSur)

DATA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 18h às 22h

LOCAL: 312 - CCH

RODA DE CONVERSA

TÍTULO: Crianças na UNIRIO

RESUMO: A atração de pessoas das camadas econômicas mais baixas da sociedade traz à universidade uma diversidade de novos problemas. Lidar com essas novas situações é um desafio à nossa proposta de democratização. Lidar com essas novas situações é um desafio acadêmico, tanto do ponto de vista didático e pedagógico, como do ponto de vista da pesquisa e da extensão. A Universidade, para ser democrática, tal qual a sociedade que ela deseja fazer

democrática, não pode fugir a esse desafio. A roda de conversa “Crianças na UNIRIO” será um espaço de discussão, troca de ideias e experiências cuja questão central é a vinda de crianças à universidade com os pais em atividades discentes, docentes e profissionais e seu direito a proteção social.

RESPONSÁVEIS: Prof^a. Carla Sartor e Prof. Marco Aurélio.

DATA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 19h às 21h

LOCAL: Auditório Paulo Freire - CCH

PALESTRA

TEMA: Pedagogia e formação matemática

TÍTULO: Educação matemática crítica nas relações sociais

RESUMO: Tem por objetivo trazer à reflexão aspectos da formação matemática que leve o profissional docente a ser capaz de agir e de refletir e, estando no mundo, saber-se nele e poder transformá-lo.

RESPONSÁVEIS: Professora Ana Abrahão (Unirio), Professor Leo Akio Yokoyama (CAP UFRJ) e grupo EDMAT (Unirio)

DATA: 17/05 Quarta-feira

HORÁRIO: 19h às 21h e 30min

LOCAL: LAMED 403 - CCH

QUINTA-FEIRA 18/05

VESPERTINO

Simpósio Temático 7 - Narrativas Outras: disputas curriculares e processos insurgentes na pesquisa em Educação

Tema: Outras Educações

Resumo: O simpósio tem como centralidade reunir estudantes com vínculo na pesquisa em todos os níveis da formação. Objetiva-se ampliar o debate acerca das temáticas insurgentes e que estão em disputa em termos do que consideramos "outras educações" e "outros currículos" no campo da pesquisa em educação. Aceita-se trabalhos com o foco nos estudos decoloniais e que estejam vinculados aos aportes da Educação Popular e emancipatória.

Data: 18/05 Quinta-feira

Responsáveis: Prof^a Claudia Miranda, Aline Carmo e Rafael Lázaro.

Horário: 15h

Local: 202 - CCH

MESA REDONDA

TÍTULO: A EAD na UNIRIO: Atualidades e perspectivas dos sujeitos

RESUMO: Nesta mesa os membros da coordenação do curso de Pedagogia discutirão as perspectivas dos coordenadores, tutores presenciais e a distância. Terá lugar na mesa também um representante da ADOPEAD.

RESPONSÁVEIS: Prof. Leonardo Villela de Castro, TAE Anelize Reynoso, Prof. Miguel Freire

DATA: 18/05 Quinta-feira

HORÁRIO: 14h

LOCAL: Auditório Paulo Freire - CCH

OFICINA

TEMA: Educação Ambiental

TÍTULO: Caminho Burle Marx das árvores do Aterro do Flamengo

RESUMO: Utilizando a estratégia pedagógica de uma aula passeio a oficina propõe uma caminhada por entre as árvores do Aterro do Flamengo com o objetivo de conhecer a variedade de espécies que constituem o projeto paisagístico de Burle Marx, refletindo também sobre a importância das árvores para a cidade ajudando a reduzir a poluição sonora e os ventos e colaborando, na manutenção da umidade do ar e das chuvas regulares.

RESPONSÁVEL: Profª Lucia Pralon, David de Lima Silva Bezerra (aluno da graduação), Luciene Bahiense Moreira (aluno da graduação), Maria Antônia Sattamini de Souza (aluno da graduação), Maria Luiza Taveira Alves (aluno da graduação), Maria Obino Pena (aluno da graduação)

INSTRUÇÃO: Utilizar roupas leves e tênis

DATA: 18/05 Quinta-feira

HORÁRIO: 13h às 17h

LOCAL: Metrô Glória saída A e B/ Um dosicineiros estará aguardando na R. do Russel perto do boteco Amarelinho entre 13:00h e 13:30h, no máximo.

OFICINA (COORDENAÇÃO Profª Adrienne Ogêda)

TÍTULO: Teatro e Educação. Helena Bastos e Cléber Andrade.

Quinta-feira (18/05), das 14h às 17h. Local: 201 - CCH

RESUMO: A oficina de teatro na Semana de Educação tem como objetivo proporcionar uma experiência estética através da arte, resgatando o tônus vital, a motivação, o bem estar físico, psicológico e emocional dos integrantes. Entendendo que a educação se faz também pelos aprendizados corporais e pela inteireza dos sujeitos envolvendo corpo, mente, sentimentos e emoções. A arte nesta perspectiva busca corpos inquietos e que movimentem a formação docente indo ao encontro a novas aprendizagens

OFICINA

TEMA: Educação Matemática

TÍTULO: Trabalhando com a calculadora ou celular – atividades para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

RESUMO: O objetivo dessa oficina é apresentar para os participantes, prováveis futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as possibilidades de se utilizar a calculadora como suporte para as aulas investigativas.

RESPONSÁVEL: Profª Andréa Thees

INSTRUÇÃO: Levar calculadora ou aplicativo de celular com recursos de raiz quadrada e com teclas de memória M+, M-, etc.

DATA: 18/05 Quinta-feira

HORÁRIO: 14h às 16h

LOCAL: LAMED 403 - CCH

OFICINA

TEMA: Geografias, Interdisciplinaridade, Estudo do Meio, Cidade, Campo, Cultura, Escola, Infâncias, Crianças e Natureza.

TÍTULO: Estudo do Meio com as Infâncias: Teoria e Prática

RESUMO: Compreender e praticar ações pedagógicas que visam proporcionar o contato com uma realidade do campo ou cidade, em diálogo com a produção do espaço geográfico, potencializando o viver natureza.

RESPONSÁVEL: Márcio da Costa Berbat

DATA: 18/05 Quinta-feira

HORÁRIO: 14h às 17h

LOCAL: 213 - CCH

RODA DE CONVERSA

TÍTULO: FANFICS: Quando a escrita é, de fato, produto de leituras

RESUMO: Esta roda de conversa objetiva apresentar autores e seus processos de criação de fanfics, escrita literária amadora disseminada pela internet.

RESPONSÁVEIS: Prof^a Marcela Fernandez, Prof^a Maria Aparecida Ribeiro,

DISCENTES: Larissa Correia e Suzana Camarinha

DATA: 18/05 Quinta-feira

HORÁRIO: 14h às 17h

LOCAL: 308 - CCH

MESA REDONDA

TEMA: Infância e adolescência

TÍTULO: Processos emancipatórios na infância e adolescência: o que está em jogo?

RESUMO: A proposta da mesa é trazer elementos para a discussão acerca dos processos emancipatórios em jogo na infância e adolescência em suas várias facetas: jurídica, social, política, econômica, educacional e subjetiva. O que se entende por processos emancipatórios nessas esferas se entrecruzam e se problematizam na medida em que estão submetidos a uma estrutura de dominação institucionalmente estabelecida no modo de produção capitalista (onde todos estão incluídos, até mesmo os excluídos), enquanto que o sujeito emerge em sua história singular e muitas vezes como contraponto à ordem estabelecida. Busca-se tratar das questões relativas à infância e adolescência tomando-as como orientação para o que está em jogo nos processos de dominação e emancipação nos dias atuais.

RESPONSÁVEIS: Prof^a Andréa Martello (coordenadora da mesa), Adelaide Rezende de Souza, Aline Guimarães Bemfica, Antonio Gonçalves Ferreira Junior e Raquel Oliveira

DATA: 18/05 Quinta-feira

HORÁRIO: 14h e 30min.

LOCAL: 215 - CCH

EXPOSIÇÃO DE LIVROS

RESUMO: Exposição e vendas de livros, revistas e materiais didáticos relacionados à educação produzidos por docentes e discentes da Escola da Educação.

RESPONSÁVEL: TAE Anelize Reynozo

DIA: 18/05 Quinta-feira

HORÁRIO: 17h às 19h

LOCAL: HALL CCH (Próximo ao auditório Paulo Freire)

NOTURNO

Simpósio Temático 8 - Infâncias, Natureza, Territórios e Escola

Tema: Infâncias, Natureza, Territórios e Escola

Resumo: O simpósio tem como objetivo pensar e praticar outras pedagogias a partir do outro, com territórios para ouvir vozes, entre folhas, ventos, água, corpos, natureza dentro de si, entre outros. Priorizar narrativas ancestrais, de ontem, de amanhã, de nossas evidências com afetações do mundo criança em despertar da alma e espírito. Trocas simbólicas com as infâncias, percolando o desejo da alegria e sorriso dos rios efêmeros em vida.

Data: 18/05 Quinta-feira

Responsável: Prof. Marcio da Costa Berbat.

Horário: 18h às 20h

Local: 308 - CCH

MESA REDONDA

TEMA: Libras e Educação

TÍTULO: Libras e Educação: Ingresso e permanência dos surdos na educação básica

RESUMO: Uma mesa em que discutiremos a chegada do surdo na escola, a importância da condição linguística adequada e a problemática da permanência com a presença do intérprete de Libras.

RESPONSÁVEL: Prof. Tiago Batista

DATA: 18/05 Quinta-Feira

HORÁRIO: 18h às 20h

LOCAL: 213 - CCH

MESA REDONDA

TÍTULO: Conhecendo a Classe Hospitalar: Relatos de ex-bolsistas sobre a experiência e a escolha do tema do TCC.

RESUMO: Ainda hoje no Brasil, são poucos os cursos de formação de professores que contemplam o tema Classe Hospitalar. A proposta é apresentar os diferentes olhares sobre o tema Classe Hospitalar e divulgar a possibilidade do trabalho do pedagogo no espaço hospitalar como professor do ensino fundamental, bem como a importância deste trabalho para o aluno hospitalizado ou inserido neste ambiente.

RESPONSÁVEL: Profª Maria Alice de Moura Ramos

CONVIDADAS: Cíntia Amorim e Luciana Moraes (ex-alunas) / Equipe de bolsistas da CHGG: Kelli Rodrigues; Salma Aguiar; Tânia Marinho e Thaís Bon.

DATA: 18/05 Quinta-feira

HORÁRIO: 18h30min às 21h e 30min.

LOCAL: 203 - PAN

OFICINA (COORDENAÇÃO Profª Adrienne Ogêda)

TÍTULO: Teatro e Educação. Helena e Cléber Andrade

Quinta-feira (18/05) das 18h e 30min. às 20h e 30min. Local: 201 - CCH

RESUMO: A oficina de teatro na Semana de Educação tem como objetivo proporcionar uma experiência estética através da arte, resgatando o tônus vital, a motivação, o bem estar físico, psicológico e emocional dos integrantes. Entendendo que a educação se faz também pelos aprendizados corporais e pela inteireza dos sujeitos envolvendo corpo, mente, sentimentos e emoções. A arte nesta perspectiva busca corpos inquietos e que movimentem a formação docente indo ao encontro a novas aprendizagens

MESA REDONDA

TEMA: Educação e Religião

TÍTULO: Docência e espiritualidade

RESUMO: Na busca do ser que SOMOS e naquilo que QUEREMOS ser, há o encontro com o ser do OUTRO. Esse processo não é livre das interferências da racionalidade, mas é eivado de experiências existenciais na busca de sentido pessoais e formulações de sentidos mais ampliados pela relação na cultura, na sociedade, nas instituições. Entendendo o espiritual como aquela faceta humana na qual o amor, a compaixão, a tolerância, a paciência, o perdão, o contentamento, a noção de responsabilidade e a noção de harmonia (noções apontadas pelo DALAI LAMA) se articulam com a ética e a estética (noções apontadas por FREIRE para a docência). Se eu sou um ser espiritual, expresso na tradição filosófica da razão uma forma de compreender o mundo, as coisas, os homens e não sua mera explicação. Como se articula a experiência religiosa com a docência? Como uma espiritualidade não religiosa se articula com a docência?

RESPONSÁVEL: Prof. Marco Aurélio Corrêa Martins

COMPOSIÇÃO DA MESA: Prof.^a Sandra Albernaz de Medeiros, Prof.^a Glória Fátima Costa do Nascimento, Prof.^a Carolina Rocha Silva e Prof. Alencar Cesar Matias.

DATA: 18/05 Quinta-feira

HORÁRIO: 19h

LOCAL: 211 - CCH

SEXTA-FEIRA 19/05

VESPERTINO

Simpósio Temático 9 - Uma escola outra ainda é possível? Desafios em tempos sombrios

Tema: Organização escolar em ciclos e as práticas escolares democráticas

Resumo: O simpósio apresenta pesquisas desenvolvidas no GEPAC, nos últimos dois anos, que abordam os desafios de escolas não seriadas, no que se referem a organização dos currículos e das avaliações. Considerando que as escolas não seriadas trabalham com conhecimentos e processos de aprendizagem diversos, tomando a heterogeneidade das turmas enquanto potência das atividades escolares e desenvolvendo práticas avaliativas que priorizem cada um como parâmetro de desenvolvimento de suas aprendizagens,

o Simpósio se dedica a apresentar e debater as pesquisas desenvolvidas com as escolas e o acirramento, nas salas de aula, das tensões entre as práticas docentes e as políticas que buscam na competição e na padronização suas finalidades.

Data: 19/05 Sexta-feira

Responsáveis: Prof^a. Andréa Rosana Feztner e Prof^a. Andressa Farias Vidal.

Horário: 14h às 17h

Local: 211 - CCH

OFICINA

TÍTULO: Educação e Cinema Ambiental

RESUMO: Esta oficina tem como objetivo oportunizar aos participantes experiências de Cinema Ambiental realizadas no contexto de ações e práticas pedagógicas de educação ambiental do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde El Sur (Geasur), da UNIRIO. Serão apresentadas: as experiências do Curso de Cinema Ambiental (CUCA) da UFRJ, com a apresentação de filmes realizados em parceria; a experiência do Cineclube-Atlântico Negro, do cineasta Clementina Junior; as experiências pedagógicas realizadas pelo projeto "Lendas, Rezas e Garrafadas" no Vale do Jequitinhonha; e também as experiências do curso de extensão Cine-Geasur.

RESPONSÁVEIS: Daniel Renaud, Prof. Celso Sánchez, Camilo Catarino, Clementino Junior, Hellen Tavares

DATA: 19/05 Sexta-feira

HORÁRIO: 13h às 17h

LOCAL: 308 - CCH

OFICINA TEMA: Jogos e Mediação

TÍTULO: Jogos como ferramentas de mediação

RESUMO: Segundo alunos de Pedagogia e Licenciaturas que estão exercendo a mediação, existe, infeliz e inegavelmente, uma carência de atividades educativas que possam auxiliar na mediação permitindo, assim, que os alunos alcancem todo o seu potencial. Estudos demonstram que atividades com jogos podem ser usadas com várias possibilidades e utilidades, desde que sejam planejados com intencionalidade e objetivos claros. Este é o objetivo desta oficina, proporcionar montar/criar/utilizar jogos com objetivos

RESPONSÁVEL: Maria Alice de Moura Ramos

COLABORADORAS: Milena Milhão Mesquita, Luciana Rocha Angrizani Paiva e Thaís de Mattos Novaes Bon

INSTRUÇÕES: Levar rolo vazio de papel higiênico e papel toalha e encartes duplicados (supermercados, lojas magazine, etc).

DATA: 19/05 Sexta-feira

HORÁRIO: 14h às 17h

LOCAL: 206 - CCH

OFICINA (COORDENAÇÃO Prof^a Adrienne Ogêda)

TÍTULO: Dimensão estética na educação de adultos: literatura e criação textual. Komarov, Juliane Faria de Oliveira, Thaianny Oliveira

Sexta-feira (19/05), das 14h às 18h. Local: 201 - CCH

RESUMO: Por meio de experiências de apreciação e criação literária, os participantes irão ter a oportunidade de conhecer obras de autores que têm sido trabalhadas no âmbito do Projeto de leitura Recomeço, bem como experimentar atividades de criação textual.

OFICINA

TÍTULO: Do Ensino Médio ao Ensino Superior

RESUMO: Com base nas experiências dos estágios nas escolas de formação de professores, desenvolveremos discussões que passem a ideia das amplas possibilidades desses alunos alcançarem.

RESPONSÁVEIS: Carol Ferraz e Adriene Dias (Prof. Leonardo Villela)

DATA: 19/05 Sexta-feira

HORÁRIO: 14h às 18h

LOCAL: 202 - CCH

OFICINA

TÍTULO: Contação de Histórias

RESUMO: Práticas tradicionais de oralidade, nas vivências literárias escolares e extraescolares. Prazer e fruição na escuta ativa de contos. Ampliação dos sentidos da leitura pelo exercício de diferentes formas de recepção do texto. Atividades de corpo e voz. Contar e ler histórias, na base da formação de leitores.

RESPONSÁVEL: Prof. Dra. Maria Aparecida S. Ribeiro.

DISCENTES: Bolsistas IC Regina Célia de Souza; Pamela de Jesus e Mariana Rodrigues.

DATA: 19/05 Sexta-feira

HORÁRIO: 14h às 17h

LOCAL: LAMED 403 - CCH

MESA REDONDA

TEMA: Educação na Ditadura Militar

TÍTULO: Educação Brasileira no período Ditadura Civil-Militar (1964-1985)

RESUMO: A mesa Educação Brasileira no período Ditadura Civil-Militar (1964-1985) tem como objetivo levantar questões históricas concernentes a educação brasileira, no período assinalado, de forma a produzir elementos para a reflexão das formas estratégicas constituídas pelo governo estabelecido pelo golpe. Pensar este momento é propor um alinhamento as ideias de Florestan Fernandes (1980) de apontar que o intuito do governo estabelecido era impedir a consolidação do regime democrático, constituído na área educacional nos anos 1950/60, através da recuperação das bandeiras de luta do Manifesto dos Pioneiros (1932), de forma ampliada pelo Manifesto "Mais uma vez convocados" (1959) onde educadores, intelectuais e políticos se organizaram reivindicando educação pública e gratuita.

Por essa perspectiva, os membros da mesa apontarão como suas pesquisas promovem análises onde evidenciam as relações de força que organizaram e estruturaram as políticas educacionais brasileiras, com o objetivo de criar e/ou fortalecer uma sociabilidade, de acordo com a conjuntura e pautada nos interesses dos governos ditatoriais.

RESPONSÁVEIS: Prof. Dalton e Profª Jane Santos

DATA: 19/05 Sexta-feira

HORÁRIO: 14h

LOCAL: Auditório Paulo Freire - CCH

LANÇAMENTO E/OU RELANÇAMENTO DE LIVROS

TÍTULO: Lançamento e/ou relançamento de livros

Resumo: Lançamento e/ou relançamento de livros, revistas e materiais didáticos relacionados à educação produzidos por docentes e discentes da Escola da Educação.

RESPONSÁVEL: TAE Anelize Reynozo

DATA: 19/05 Sexta-feira

HORÁRIO: 17h às 19h

LOCAL: HALL CCH (Próximo ao auditório Paulo Freire)

NOTURNO

SARAU DOS ALUNOS

TÍTULO: SARAVRAU

RESUMO: Envolvidos com o tema da Semana de Educação, faremos um sarau com o tema de fundo inspirado nos Festivais da Canção, com músicas da época, músicas de protesto, poesias, manifestações artísticas e para que o mesmo seja democrático teremos um microfone aberto, onde quem quiser poderá declamar, cantar, etc.

RESPONSÁVEIS: Fabíola Roldan, Iara Marques, Elen Ferreira, Luiza Tulani, Gabriel Borges e Ricardo Kaplan

DATA: 19/05 Sexta-feira

HORÁRIO: 18h

LOCAL: Auditório Paulo Freire – CCH

SÁBADO 20/04

MATUTINO

CURSO*

TEMA: Primeiros Socorros

TÍTULO: Curso Básico de Primeiros Socorros

RESUMO: O curso de primeiros socorros visa ensinar aos participantes como agir em situações de acidente por fatores externos ou internos. Vamos abordar temas como: avaliação primária e secundária, queimadura, engasgo, feridas e RCP. O objetivo do curso é que o aluno saiba como agir nesses casos para atender a vítima com os primeiros cuidados antes da chegada do socorro especializado, sem agravar a situação, e dando um suporte básico de vida.

RESPONSÁVEL: Malu Freitas

INSTRUÇÕES: Os participantes devem levar gaze e atadura. Média de gasto: 4 reais

DATA: 20/05 Sábado

HORÁRIO: 9h às 12h

LOCAL: 210 - CCH

**Se possível, levar 1kg de alimento não perecível para doação para a Cruz Vermelha.*

DOMINGO 21/05

MATUTINO

EXCURSÃO

TEMA: Excursão Cultural

TÍTULO: Excursão Cultural ao Centro do Rio de Janeiro

RESUMO: A partir de um roteiro, que tem início num dos 4 morros onde efetivamente os portugueses iniciaram a ocupação deste território, busco recuperar parte das histórias desta ocupação através de narrativas de fatos históricos e leituras literárias que utilizaram a cidade como cenário.

RESPONSÁVEL: Prof. Leonardo Villela de Castro

DATA: 21/05 Domingo

HORÁRIO: 9h e 30min. às 12h e 30min.

LOCAL DE ENCONTRO: Pátio da Igreja Nossa Senhora de Montserrat, no morro de São Bento, junto ao Mosteiro

TODOS OS DIAS

EXPOSIÇÃO

TÍTULO: Varal Fotográfico Açoriano Mostra Fotográfica: Território, Cultura e Paisagens dos Açores

RESUMO: Na exposição fotográfica, apresentam ao público uma série de imagens que destacam Territórios, Açorianidade, Culturas e Natureza do Arquipélago dos Açores. A seleção de fotografias compreende vários momentos de pesquisa com estudantes e professores da Universidade dos Açores.

RESPONSÁVEL: Prof. Marcio da Costa Berbat

DATA: Todos os dias da Semana

HORÁRIO: O dia inteiro

LOCAL: Corredores da Universidade ou Jardins ou Praças ou Sala de Aula ou qualquer espaço aberto que possam ser afixadas as linhas e suportes com fotografias, prendedores, etc.

Resumo das Atividades

Simpósios temáticos

Simpósio Temático 1 - Problematizando a utilização da imagem visual nos processos educativos

Tema: Linguagem Imagética e Educação

Resumo: Discutir aspectos da linguagem imagética presente em diferentes suportes e em diversos níveis de ensino.

Data: 15/05 - Segunda-feira

Horário: 14h às 17h

Responsáveis: Prof^a. Lucia Pralon e Prof^a. Guaracira Gouvêa

O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS PELA PUBLICIDADE DE *DANONINHO* PARA A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DE SAÚDE E BEM ESTAR

Adriana Aguiar Aparício Fogel

CCH - UNIRIO

adrianafogel@gmail.com

Carmen Irene Correia de Oliveira

CCH – UNIRIO

irenecor2004@gmail.com

Mônica Alves Lobo

CCH – UNIRIO

lobo.monica@gmail.com

Resumo

Brasil registrou aumento nos casos de obesidade entre 2006 e 2016. O impacto da publicidade nos hábitos alimentares é fator que contribui para tal. A exposição a concepções imagéticas midiáticas começa antes mesmo do ingresso à escola. Com base nos PCNs para o Ensino de Ciências Naturais, que defendem a importância da informação científico-tecnológica para a plena cidadania, objetiva-se identificar como se dá a apropriação do discurso científico para a construção dos conceitos de saúde e bem-estar pelas campanhas de *Danoninho*. O lácteo usa o discurso da Educação Alimentar e Nutricional como argumento de venda desde os anos 70. Empregou-se a metodologia Becker, bastante usada para leitura crítica de diversos conteúdos que usam recursos multimídia e linguagem televisual. Ao fim foi possível demonstrar como o audiovisual é usado tanto para a apropriação do discurso científico, quanto para lidar estrategicamente com a regulação publicitária.

Palavras-chave: Publicidade; EAN; Linguagem Imagética.

Introdução

O Brasil registrou aumento de 60% nos casos de obesidade entre 2006 e 2016 (BRASIL, 2017). Apesar dos documentos que atestam a má influência da

publicidade sobre hábitos alimentares (BRASIL, 2010, 2012, 2014, 2015), a regulação do setor enfrenta forte resistência. Em troca, propõe-se uma atuação colaborativa com o Estado. Exemplos são as normas específicas para crianças e adolescentes, e de alimentos e bebidas não alcoólicas (Conar, 2006) e as *Diretrizes ABIR sobre Marketing para Crianças*, da Associação Brasileira das Indústrias de Refrigerantes e de Bebidas não Alcoólicas (ABIR, 2016).

Tais atitudes são bem-vindas, mas as brechas merecem atenção. A ABIR, por exemplo, desaconselha o uso de figuras licenciadas, mas exclui do compromisso os personagens próprios das marcas.

Preconizado há quase duas décadas, nos PCNs, o papel da escola em capacitar os estudantes para lidar com a publicidade continua atual (BRASIL, 1998, p. 46-47).

Para problematizar os modos de construção de sentidos na publicidade de alimentos, considerando diferentes documentos que regulam a área, propõe-se unir a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) com a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), as quais norteiam a escolha da metodologia, discussões e conclusões.

O objeto é um anúncio de *Danoninho*, lácteo que usa benefícios alimentares e nutricionais como argumentos de vendas desde o seu lançamento no país. A intenção é problematizar o uso do discurso da EAN com objetivo mercadológico.

A metodologia permitirá analisar a linguagem imagética, “a compreensão das dinâmicas combinações e associações entre imagens, sons, palavras, gestos, gráficos e outros elementos do texto audiovisual” (BECKER, 2012, p.233).

Neste trabalho, são apresentados elementos audiovisuais que transformam a ciência em argumentos de venda; avalia-se a construção imagética de saúde e bem-estar pela publicidade de *Danoninho*; e, sobretudo, se destaca a importância da informação científico-tecnológica para plena cidadania.

Metodologia

A metodologia da Professora PhD Becker (2012) tem três etapas: descrição do objeto, análise televisual e interpretação dos resultados. A análise televisual é composta por dois passos:

1. Aplicar aos objetos de estudo seis categorias: estrutura do texto; temática; enunciadores; visualidade; som e edição.

2. Analisar o objeto a partir de três princípios: “Fragmentação” avalia o impacto da ruptura na apresentação das mensagens na leitura do que é mostrado; “Dramatização” se refere aos elementos ficcionais da narrativa e “Definição de Identidades e Valores” atenta-se a juízos atribuídos às questões e opiniões.

A última fase é interpretar os resultados.

Discussão

Em 1989¹, a *Danone* destacava os macro e micronutrientes do *Danoninho* (lipídeos, glicídeos, protídeos, cálcio, ferro, fósforo, vitamina A). A música “me dá, me dá, me dá” e o slogan “vale por um bifinho” permanecem na memória dos contemporâneos da campanha. Construiu-se uma imagem de saúde e bem-estar em pote.

Ao observar o anúncio “*Danoninho, Diga Sim*”, de 2016², percebe-se que o lácteo acompanhou as mudanças sociais, sem perder seu posicionamento mercadológico.

Nele, em razão das novas exigências regulatórias, há seis textos legais. O primeiro é “crianças devem estar sempre sob supervisão de um adulto”. O segundo sustenta o discurso da locutora, mencionando a pesquisa que originou os dados enunciados por ela: “Categorias de alimentos mais consumidos no lanche da tarde modelo das crianças brasileiras, baseado nos dados do estudo Nutri Brasil (Fisberg, Mauro et al. “Hábito alimentar nos lanches intermediários de crianças pré-escolares brasileiras: estudo em amostra nacional representativa” *International Journal of Nutrology*, 8,3 (2015): 58-71)” Há mais quatro, que amparam a imagem e/ou o discurso. São todos de difícil leitura: a fonte é pequena e o tempo de exibição é curto considerando que competem com

¹ Disponível no link <http://www.propagandashistoricas.com.br/2013/09/danoninho-me-da-me-da-1989.html>

² Disponível no link <https://youtu.be/yf8xgVA9aow>

diversos outros elementos visuais como, no caso do exemplo, letras grandes e divertidas que anunciam “Às vezes não é fácil dizer sim. Especialmente na hora do lanchinho”. A locução acrescenta “que é quando as crianças consomem, em média, 17g de açúcar”. Surge escrito na tela 17g de açúcar, acima de seis torrões de açúcar. O Dino (personagem infantil da marca) vai a eles, pega dois e leva a uma gangorra onde, na outra ponta, coloca dois copinhos de leite. Na cena, há um *splash* vermelho onde se lê “nova fórmula”. A locutora descreve “com sua nova fórmula, Danoninho contém 6,1g de açúcar e é feito com dois copinhos de leite” (a gangorra prontamente pende para o lado do leite, e Dino aprova com um sorriso). A locução apela “para fazer parte de um bom lanchinho, Danoninho, diga sim!”.

Conclusões

Neste trabalho, foi possível elencar recursos audiovisuais usados pela publicidade de *Danoninho* para vender saúde e bem-estar em pote, por meio do discurso da EAN. A análise discutiu também a eficácia e a intenção dos textos legais. Alguns usos são adequações à regulação publicitária. Outros denotam o interesse de sustentar os atributos anunciados, usando fontes científicas que conferem credibilidade à argumentação.

Problematizar a validade da publicidade como fonte de informação é necessário. Neste contexto, a EAN é fundamental. Um produto ultraprocessado, caso do *Danoninho*, é mesmo saudável? É boa fonte de macro e micronutrientes? Questionamentos são fundamentais para formação de um conceito de saúde e bem-estar ampliado, que ultrapassa o individual e se estende à sociedade. Forma-se assim um consumidor-cidadão.

Referências

- ABIR. *Diretrizes ABIR sobre Marketing para Crianças*. Brasília: 2016.
- BECKER, B. *Mídia e jornalismo como formas de conhecimento: uma metodologia para leitura crítica das narrativas jornalísticas audiovisuais*. Matrizes, Ano 5 – Nº 2, p. 231-250, 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. Brasília: 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. *Plano Plurianual 2016-2019*. Brasília: 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Guia Alimentar para a População Brasileira*. Brasília: 2014.

_____. *Vigitel 2016*. Brasília: 2017.

CONAR. *Sobre o Conar: Linha do tempo*. São Paulo: 2006.

SILVA, J.; DEL GROSSI, M.; FRANÇA, C. *Fome Zero: a experiência brasileira*. Brasília: 2010.

UNESCO. *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país*. Brasília: 2016.

IMAGENS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: BREVE ANÁLISE DE TRABALHOS PUBLICADOS NO BRASIL NO PERÍODO DE 2006 A 2015

Natália Vinhosa Bruno

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
(CEFET/RJ) Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação
(PPCTE)

naty_vbruno@yahoo.com.br

Sheila Cristina Ribeiro Rego

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
(CEFET/RJ) Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação
(PPCTE)

scrrego@gmail.com

Resumo

Neste estudo, entende-se por imagem a representação visual de ideias e objetos, produzidas em diversos suportes (fotografia, pinturas, gravuras, vídeos, imagem informática, dentre outros). Buscamos analisar como as imagens fixas vêm sendo tratadas em publicações do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências e da Revista Brasileira de Pesquisa em Educação de Ciências, no ensino de ciências e biologia no nível básico. Tanto o encontro quanto a revista analisados fazem parte de atividades desenvolvidas pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, o que nos indica que os trabalhos analisados possam representar o que pesquisadores brasileiros nessa área de investigação estiveram produzindo no período considerado. Procuramos dar atenção também à produção de material didático, como um possível fator de aproximação entre pesquisas acadêmicas com o cotidiano escolar através da divulgação de novos materiais para a prática docente. A leitura dos artigos se deu buscando-se identificar: o nível de ensino a que o trabalho dizia respeito; a participação ou não de sujeitos para a realização das pesquisas; o tipo de imagem utilizada no estudo; e a produção de material didático. Dos 28 trabalhos analisados, apenas 9 apresentaram produção de material didático, tendo a maioria se dedicado às histórias em quadrinhos, o que

pode nos indicar um distanciamento entre os resultados das pesquisas acadêmicas e a prática escolar.

Palavra-chave: imagem fixa; pesquisa bibliográfica; ensino de ciências.

Introdução

Neste trabalho, entende-se por imagem a representação visual de ideias e objetos. As imagens visuais podem ser produzidas em diversos suportes (fotografia, pinturas, gravuras dentre outros). Ao longo dos anos as ferramentas e técnicas para criação e transmissão de imagens vêm sendo alteradas de acordo com o avanço e utilização de novas tecnologias. Para Calado (1994), a inserção destas novas tecnologias no ensino pode transformar os processos de ensino e de aprendizagem.

Em estudo exploratório anterior, Pralon, Rego e Gouvêa (2010), visando investigar a forma como estava sendo tratado o tema imagens no campo do ensino de ciências, analisaram diversos aspectos, como: papel da imagem, natureza da imagem, dentre outros. Verificou-se uma baixa quantidade de trabalhos referentes à utilização de imagens no ensino de biologia, assim como um escasso número de trabalhos em que os sujeitos das pesquisas eram professores. Um dos pontos não analisados pelas autoras foi a produção de material didático.

No presente trabalho buscou-se examinar como vem sendo abordada a utilização das imagens fixas na área de ensino de ciências e de biologia na educação básica. Para isso, foram analisados artigos publicados em anais de um evento e em um periódico brasileiros num período de 10 anos. Dentre as categorias de análise dos artigos, procuramos dar uma maior atenção à produção de material didático, por considerarmos uma forma de identificar como as pesquisas acadêmicas estão se aproximando da atuação dos professores em sala de aula, através da divulgação de novos materiais para a prática docente.

Metodologia

Foram examinados os trabalhos publicados nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC) e na Revista Brasileira

de Pesquisa em Educação de Ciências (RBPEC). Tanto o ENPEC quanto a RBPEC fazem parte de atividades desenvolvidas pela ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências), o que nos indica que os trabalhos apresentados no evento e na revista escolhidos possam representar o que pesquisadores brasileiros nessa área de investigação estiveram produzindo no período considerado.

Selecionamos os artigos que tratavam do ensino de ciências ou biologia, a partir da presença em seus títulos de palavras relacionadas ao tema imagens, como, cinema, figura, fotografia, imagem etc, obtendo um total de 28 trabalhos.

A leitura dos artigos se deu buscando-se identificar; a) o nível de ensino a que o trabalho dizia respeito (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); b) a participação ou não de sujeitos para a realização das pesquisas; e, c) a produção de material didático.

Resultados

Com relação ao nível de ensino apenas 1 (um) trabalho tratava da educação infantil, 17 eram sobre o ensino fundamental, 8 a respeito do ensino médio, 1 (um) do ensino fundamental ao ensino médio e 1 (um) não especificou o nível de ensino. Ficando assim claro uma carência de trabalhos de ensino de Biologia no Ensino Médio que tratem de imagens.

Em 11 trabalhos não houve a participação de sujeitos, sendo seus objetivos a análise de livro didático (9), de artigo, dissertação e tese (1) e do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - (1). Dos 17 trabalhos que apresentaram sujeitos, em 13 estes sujeitos eram alunos, em 2 eram professores e em 2 eram professores e alunos. Assim, a maioria dos estudos foram feitos com a participação de sujeitos e, preferencialmente, estes sujeitos foram estudantes.

Foi possível observar que, dos 28 trabalhos, 19 não apresentaram produção de material didático, e dos 9 trabalhos restantes mais da metade apresentou produção de histórias em quadrinhos (5). As outras produções foram representadas por apenas um trabalho cada, como: figuras em alto relevo para

leitura de deficientes visuais, jogo, material com fotografias e um trabalho que produziu dois materiais distintos (jogo e livro paradidático).

Conclusões

Pode-se destacar que, no conjunto de dados analisados, foi mais frequente a pesquisa sobre a utilização de imagens no ensino de ciências com alunos mais jovens (com exceção dos estudantes da educação infantil), uma vez que foi encontrado um número expressivo de estudos dedicados ao ensino fundamental.

Verificamos uma necessidade de atenção e aprofundamento a respeito da leitura e produção de imagens por professores, tendo em vista que, pouquíssimos trabalhos apresentaram os mesmos como sujeitos de pesquisa, seja como produtores ou leitores de imagens.

No que diz respeito à utilização de imagens fixas no ensino de ciências e biologia na educação básica em trabalhos publicados no ENPEC e RBPEC, percebemos que a produção e divulgação de material didático como uma forma de aproximar as pesquisas acadêmicas do cotidiano escolar, ainda é limitada, uma vez que, num período de 10 anos, foram encontrados apenas 9 trabalhos que abordavam o assunto. Dentre eles, ficou clara a existência predominante da produção de histórias em quadrinhos.

Devemos ressaltar a importância de um estudo similar a este em relação às imagens em movimento, já que nos detemos apenas nas imagens fixas. Tal como a necessidade de análise sobre os campos do conhecimento que vêm sendo utilizados para discutir a respeito do tema imagem.

Consideramos a alfabetização visual dos estudantes como uma demanda para a área de ensino de ciências, já que a imagem é uma das linguagens utilizadas em processos e materiais didáticos. Dessa forma, faz-se necessária a reflexão sobre sua produção e leitura, assim como, sobre a formação de leitores de imagens.

Referências

Calado, I. A utilização educativa das imagens. Porto: Porto Editora, 1994.

Pralon, L. H.; REGO, S. C. R.; GOUVÊA, G. A imagem em artigos publicados no período 1998-2007 na área de Educação em Ciências. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.12, n.03, p.85-100, set-dez, 2010.

POR ENTRE DIÁLOGOS E IMAGENS EM ALFABETÁRIOS

Patricia Darci Pereira³

Universidade Federal do Estado do RJ – UNIRIO

patyphereira@yahoo.com.br

Lúcia Helena Pralon de Souza⁴

Universidade Federal do Estado do RJ – UNIRIO

luciapralon2@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho corresponde uma parte do projeto de pesquisa⁵ que está se constituindo no curso de Mestrado em Educação desta universidade, onde se busca refletir quanto à relação de recursos imagéticos e função semiótica em alfabetização. Tendo como proposição a dialogar sobre o uso de estímulos visuais como recursos para a alfabetização, utilizando referencial do campo da semiótica social, através dos estudos de Martine Joly e Roland Barthes, será encaminhada uma reflexão quanto ao uso consciente e intencional das imagens presentes nos alfabetários, a partir da análise dos discursos de professores alfabetizadores. Será levantado, quanto à prática docente, o uso consciente e intencional das imagens em alfabetários escolares com vista ao reconhecimento do potencial polissêmico das imagens sem, no entanto, deixar de considerar as influências culturais e ideológicas que a elas se agregam.

Palavra-chave: Fazer Docente; Alfabetários; Imagens;

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO/Professora SME-RJ.

⁴ Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela UFRJ/Nutes e Professora Titular da UNIRIO – Departamento de Didática - Programa de Pós-Graduação em Educação.

⁵ Projeto: “Os alfabetários escolares à luz da função semiótica e suas relações iconográficas nos discursos de professores alfabetizadores”

Introdução

Em classes de alfabetização, normalmente, os imagéticos estão por toda parte, inclusive nos alfabetários. No entanto, estas imagens muitas vezes não estão contextualizadas com o universo da criança, e/ou quando se apresentam, podem vir carregadas de signos ideológicos, que a primeira vista, podem parecer neutros e adequados, mas diante de uma análise mais cautelosa podem revelar aspectos da ausência de neutralidade, contidas nas imagens.

Segundo Ângela Correa Dias (2008), é preciso buscar uma análise de imagem que supere o olhar direcionado apenas às características formais de análise para perceber nestas imagens marcas e influências sociais e culturais. Esta forma de análise pode corroborar para a seleção de imagens condizentes com os objetivos a se alcançar em alfabetização, já que todos somos, segundo Martine Joly (1994, p.9) “consumidores de imagem” e, compreendendo como analisá-las é possível a consciência do que suas mensagens podem querer “camuflar”.

Neste sentido, esta pesquisa, consiste em investigar a compreensão e relação que professores alfabetizadores estabelecem com imagens presentes em alfabetários considerando o caráter polissêmico, as influências culturais, ideológicas e a própria prática educativa com vistas a uma abordagem consciente e intencionada nos usos destas imagens.

Metodologia

Será realizada uma reflexão quanto ao uso consciente e intencional das imagens presentes nos alfabetários, a partir da análise dos discursos de professores alfabetizadores e imagens de seus alfabetários, coletados através de uma oficina⁶ e entrevistas, sistematizando estas análises com o potencial de iconicidade que determinado tipo de imagem pode dispor durante o processo ensino-aprendizagem.

Discussão

⁶ Oficina: “Por entre Diálogos e Imagens em Alfabetários”

A influência de estímulos, presentes em sala de aula pode acarretar ao processo cognitivo, quando bem empregados, um ganho significativo. As imagens, embora muito utilizadas em sala de aula, é pouco abordada em estudos acadêmicos, o que torna este estímulo visual um potencial relevante à dedicação acadêmica e também à dedicação prática, em sala de aula.

Araújo e Santos (2008), destacam a necessidade em explorar o “alfabetismo visual” (p.11), pois a função semiótica desempenha, durante a alfabetização, um papel primordial no desenvolvimento cognitivo da criança.

A partir de um levantamento prévio em duas bases de dados⁷, é possível perceber poucos estudos relativos aos aspectos iconográficos nas imagens utilizadas em classes de alfabetização e sua relação com a função semiótica, muito menos enfocando o uso das imagens para o desenvolvimento cognitivo.

A realização deste estudo poderia contribuir com a práxis educativa, já que pretende trazer reflexão, quanto à abordagem e usos de imagéticos de maneira contextualizada e consciente, em sala de aula.

Para Roland Barthes (2012) é preciso explorar as possibilidades do campo semiológico, pois seria esta a parte da linguística “que se encarregaria das grandes unidades significantes do discurso”. Esta análise seria, segundo o autor, absorvida em uma “translinguística” (p.14-15), já que presente no Campo Semiológico, ela permite pensar no caráter multifacetado das imagens, onde a utilização dos imagéticos não se constitui em um campo neutro, mas repleto de significados ideológicos.

Sabendo-se que as iconografias selecionadas para confecção de alfabetários representam um produto da realidade social e que a dimensão cultural, temporal e espacial, influencia a abordagem quanto a estes recursos, em sala de aula, é que devemos ampliar a percepção sobre a função semiótica na alfabetização, revelando a importância da imagem para o processo pedagógico.

⁷Bases de dados: Scielo e Capes (“alfabetários” e “imagens”; “alfabetização” e “imagem”; “alfabetização visual”; “letramento visual”).

Segundo Lúcia Pralon (2011), as imagens podem transmitir mensagens que influenciam a “formação dos jovens”, por isso destaca a “importância de ações voltadas para o desenvolvimento de um aprendizado intencional para a leitura de imagens”(p.81), o que reforça a relevância desta pesquisa.

Conclusões

Cabe destacar que, as conclusões aqui referenciadas ainda não estão conclusas, uma vez que o estudo está em processo. No entanto, é possível inferir que este estudo pode contribuir com a reflexão sobre a práxis educativa, pois sua importância se sustenta pela relevância que os imagéticos desempenham na atualidade para a sociedade, visto os estímulos visuais presentes em diferentes contextos da vida cotidiana.

Neste sentido, a escola enquanto recorte do contexto social, está imersa na influência que estímulos, como as imagens e suas polissemias, carregam. Assim, mais estudos relacionados ao potencial de imagético se fazem emergentes, pois através destas pesquisas será possível compreender melhor as polissemias das imagens e buscar um uso mais adequado das mesmas, a cada necessidade, consciente das influências ideológicas que elas agregam.

Cabe uma reflexão, colocando-me no papel de agente *afetado*, quanto à contribuição destes estudos sobre imagéticos em relação à práxis, na medida em que possam corroborar para que nós identifiquemos os aspectos ideológicos presentes nas imagens e façamos uso mais consciente na condução de nossas práticas educativas, tornando nossas escolhas mais intencionais e direcionadas, efetivamente ao fim a que se destinam.

Referências

ARAÚJO, Gustavo Cunha; SANTOS, Sônia Maria dos. **História, Memória e Iconografia nas Cartilhas de Alfabetização**. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/4015/2992>> Acesso em 25 de setembro 2015.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

DIAS, Ângela Alves Correia. **As imagens do mundo no mundo da escola repensando contribuições da tecnologia para Imagem & Educação.** Educação, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p.223-231, set./dez., 2008

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Arte e Comunicação. Lisboa, 1994.

PRALON, Lúcia Helena. **A imagem de saúde em livros didáticos de ciência.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2011. 143p.

A COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL NA ERA MIDIÁTICA: AVANÇOS OU RETROCESSOS?

Sabrina Guedes de Oliveira

sabrina.guedes@gmail.com

Secretaria Municipal de Educação

Resumo

O presente artigo trata das mudanças significativas que aconteceram e foram relevantes para o desenvolvimento do processo midiático que vemos na atualidade, fundamentalmente, a Tecnologia de Informação e Comunicação. Este artigo é relevante pois permite uma análise dos avanços e retrocessos dessa “nova” forma comunicacional e o impacto causado no ambiente educacional. Os objetivos principais são: analisar a comunicação educacional e verificar o impacto principal dessa comunicação, com seus avanços e retrocessos. A análise bibliográfica foi a metodologia utilizada para a proposta de trabalho.

Palavra-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação – Tecnologia – Educação;

Introdução

Este artigo pretende analisar a comunicação educacional na era midiática, através de seus avanços e retrocessos, considerando as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Fazemos um aprofundamento com base na própria história da tecnologia, em especial do computador, como ferramental mais próximo e acessível da realidade das nossas escolas, corpo docente e discente.

Ao mesmo tempo que nos deparamos com o avanço que as tecnologias nos dão, também percebemos suas limitações, as condições que são apresentadas pelos espaços e políticas educacionais que muitas das vezes nos encarceram nos medos com o “novo” que não é tão novo. Há pelo menos 3 (três) décadas que assim caminhamos no nosso país.

Com esses elementos, trabalhamos com vistas a colaborar para uma crítica construtiva do bom uso da tecnologia educacional.

Metodologia

Optamos por utilizar a análise bibliográfica para o desenvolvimento deste artigo, por acharmos que seria o estudo mais fidedigno para o alcance dos objetivos pretendidos.

Discussão

Ao longo dos últimos anos, passamos por inúmeras transformações relevantes na área midiática, contribuindo para avanços nos mais variados campos do conhecimento e desenvolvendo de maneira avassaladora as formas de comunicação que temos atualmente – “*produção, armazenagem e distribuição de informação*”. (MEC)⁸

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização [...]. Apenas adentrando criticamente nessa sociedade [...] é que podemos utilizar seus recursos e meios de interação para a emancipação humana. Essas características e contradições da sociedade atual vão gradativamente influenciando o nosso dia a dia. (MEC)⁹

Esta nova forma de conceber a comunicação passou por um processo bastante significativo no campo da educação, “*durante muitos anos, acreditou-se que a escola fosse um lugar protegido, neutro, distante das manifestações sociais transformadoras*”. (MEC)¹⁰ influenciando diretamente a relação professor-aluno e determinando um novo agir no processo ensino-aprendizagem. “*Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos*”. (MEC)¹¹

No atual contexto escolar, onde as relações de comunicação são determinadas principalmente pela mídia televisiva, cibernética, pela produção cultural de massa, disseminando ideias, valores, emoções, percebemos uma

⁸ MEC. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 21 de fev.2017.

⁹ MEC. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 1 de fev.2017.

¹⁰ MEC. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 5 de jan.2017.

¹¹ MEC. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 7 de fev.2017.

alteração na estrutura da linguagem oral, na linguagem escrita de nossos alunos, aprofundando e determinando uma produção de narrativas com diferenciais que englobam o uso coloquial da Língua Portuguesa, abreviações e codificações específicas de interação, sites de relacionamento e amizades virtuais, mini-blogs (torpedos)... todo um aparato de mecanismos que reconfiguram o atual modo de vida e informalmente educa. Diante disto, a escola não pode ignorar a nova realidade, mas discuti-la, analisá-la e utilizá-la.

1- TECNOLOGIA

Falar de tecnologia é reportar às pesquisas de Thomas Edison ao inventar a lâmpada elétrica, John Fleming ao descobrir as válvulas termoiônicas e tantos outros pesquisadores que se preocuparam em experimentar, consolidando estas informações num saber científico.

No Brasil, temos o surgimento em 1898 do Gabinete de Resistência de Materiais – Escola Politécnica (São Paulo) – e a Estação Experimental de Combustíveis e Minérios em 1922, no Rio de Janeiro. Estes dois espaços foram denominados como Instituto de Pesquisas Tecnológicas em São Paulo e Instituto de Tecnologia do Rio de Janeiro.

Podemos assim afirmar, que a tecnologia surge quando a ciência pode ser aplicável à resolução dos problemas cotidianos, isto é, pode ser utilizada nos diversos setores da vida prática.

A tecnologia é a ciência saindo dos livros acadêmicos, tornando-se um elemento ratificador da teoria que está sendo aplicada, mas fundamentalmente, um veículo de práxis já que podemos repensar o conhecimento e consequentemente, transformá-lo.

A tecnologia precisa ser entendida como a utilização dos conhecimentos científicos para o atendimento das necessidades materiais da população, algo que percebemos no cotidiano – no fazer do ser humano.

Políticas públicas que valorizem a tecnologia com aplicação das verbas nessa área do conhecimento deveriam ser práticas em desenvolvimento

crescente em nosso país, possibilitando a valorização, o investimento e a incorporação das mídias nos bancos escolares.

Quando falamos em tecnologia, em especial no ambiente escolar, os educadores, principais agentes deste processo, percebem este nome como algo fora – externo – que não seja da competência destes profissionais, dificultando ainda mais a incorporação por professores e alunos das não tão novas mídias (seja o computador, a televisão, ou outro veículo de informação e comunicação), ratificando ainda mais a posição de algumas *políticas partidárias*¹² que atrelam o insucesso escolar à ausência destes elementos já citados, na escola.

Quando falamos em tecnologia no cotidiano educacional nos referimos aos aparelhos tecnológicos que servem de auxílio no processo ensino-aprendizagem, facilitando também assim, a alfabetização tecnológica dos alunos, a administração autônoma.

Esse processo do bom uso das tecnologias é um componente, que se bem utilizado, assegura a eficácia dos conteúdos desenvolvidos no cotidiano dos alunos.

1.1- Tecnologia Computacional

Convivendo com uma problemática de situações que nos questionam e diante da multiplicidade de tecnologias encontradas na sala de aula do século XXI, resolvemos desenvolver um trabalho que envolva diretamente uma das mídias da atualidade que é o computador. “*O computador é um aliado que intermedeia a ação do professor e o aprender do aluno*”. (MARANHÃO)¹³ Sob este ponto de vista, percebemos que este ferramental tecnológico é um dos principais pilares da nova comunicação, pois engloba uma diversidade de possibilidades de trabalho, interação, produção textual, vídeo, música, torpedo,

¹² Discurso ou ideologia atrelado a um partido político.

¹³ MARANHÃO, A.P. **A pedagogia dos meios** – informática educativa, in: Revista Tecnologia Educacional – ABT, v.22, nº 110/111, jan/abr., 1993, p. 21.

uma infinidade de estratégias que poderão ou não, dependendo da sua utilização, colaborar com a aprendizagem dos nossos alunos.

“O uso do computador simplificou a produção de textos. Novas formas de escrita: e-mail, chat – conversas em tempo real e hipertextos. Há uma alteração na forma, reconfiguração do texto, constantes mudanças.” (ibidem)¹⁴

A escolha do computador como desencadeador do trabalho de pesquisa, veículo de comunicação, se deve pela importância que tem no cenário educacional, como uma Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) – *“envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais”* (MEC)¹⁵ além de fazer parte diretamente de minha experiência pedagógica, já que atuei durante muitos anos como professora de Informática Educativa e procurei desenvolver um trabalho onde o computador tivesse validade no campo da educação.

O computador sintetiza na atualidade o conhecimento científico-técnico, materializando a técnica e a razão, nos permitindo uma análise mais aprofundada de como isso acontece nos ambientes educacionais.

A variedade de softwares educativos e websites que procuram salientar a importância da ferramenta computador para a sociedade em geral nos levam a questionar a utilidade desses aparatos no processo ensino-aprendizagem, já que a educação tem por objetivo levar o aluno à conscientização da importância do conhecimento e sua validade para o seu próprio desenvolvimento.

A tecnologia computacional precisa ser um instrumento a mais a facilitar o trabalho da escola, deixando bastante claro que o computador precisa estar a serviço e não um substituto do educador no seu papel fundamental de mediar e facilitar, para tanto, necessitamos que este profissional tenha capacidade e competência necessárias no momento do planejamento inicial.

¹⁴ MARANHÃO, A.P. **A pedagogia dos meios** – informática educativa, in: Revista Tecnologia Educacional – ABT, v.22, nº 110/111, jan/abr., 1993, p. 21.

¹⁵ MEC. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 21 de fev.2017.

O planejamento é o ponto principal para termos bastante claro e definido que o papel da tecnologia computacional é possibilitar a aprendizagem, sendo mais uma ferramenta na aquisição e aprimoramento da leitura e escrita.

. 1.2- Tecnologia de Informação e Comunicação

A Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC's como todos os outros aparatos tecnológicos passaram por um processo de evolução ao longo da história da humanidade, isto é, desde marcas gravadas em madeira, tábuas, a escrita alfabética, a mecânica, a imprensa até a revolução computacional.

As TIC's têm possibilitado a veiculação de textos nos mais diferentes formatos, em especial os multimidiáticos, os que articulam de diversas maneiras as linguagens verbal, imagética e sonora.

Ao analisarmos o papel das tecnologias e das informações/imagens na vida social, percebemos não somente as características técnicas, mas principalmente, o entendimento das condições sociais, culturais e educativas em que são realizadas, em especial, na atualidade.

As Tecnologias de Informação e Comunicação possibilitaram o desenvolvimento acelerado do conhecimento da sociedade atual.

As Tecnologias de Informação e Comunicação possibilitam que o indivíduo tenha acesso grande de informações e se bem utilizadas, podem servir como elemento de aprendizagem, como ambientes socializadores e produtores de conhecimento. As TIC's devem colaborar para a necessidade que temos de repensarmos as estratégias de ensino e aprendizagem, já que o mundo atual se desenvolve rapidamente e necessita que o conhecimento esteja atualizado.

Devemos entender, como educadores, que as TIC's criaram novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso e produção de conhecimento, principalmente porque o tempo na atualidade exige que o ser humano busque aquilo que deseja. Não podemos mais nos manter estáticos e apenas observar e esperar que o saber se apresente pronto para ser

consumido. A concepção de estabilidade e conhecimento encerrado em si mesmo já não mais é admitido.

O uso em potencial que fazemos na escola das TIC's deve estar atrelado às ações educativas, promovendo um ambiente de sala de aula mais rico, mais diversificado e com variedades de possibilidades de estudo a serem exploradas. O computador, como expoente dessa geração de TIC's não pode ser um desencadeador de problemas pelo seu mau uso, mas um ferramental de trabalho para a dinâmica pedagógica realizada pelo educador.

O aproveitamento das TIC's deverá ser pensado a partir de um planejamento que tenha como o centro o educando, possibilitando-o a uma maior autonomia, participação, produtividade, criatividade, solidariedade e comprometimento com o seu próprio desenvolvimento e daqueles que estão ao seu redor.

As TIC's precisam estar no contexto educacional de forma responsável, colaborando significativamente para a aprendizagem dos alunos e direcionada com objetivos claros e bem definidos, respeitando os níveis de entendimento dos alunos.

O uso dos meios de comunicação faz com que a questão da linguagem seja repensada e seu significado no contexto atual seja incorporado ao meio educacional com o objetivo claro de ampliar a aprendizagem.

Conclusões

Concluimos que as Novas Tecnologias Educacionais estão presentes há muito tempo nos espaços escolares, porém bem sabemos que o compromisso pedagógico precisa ser responsável e levar nossos alunos a aprendizagem real, de forma crítica e reflexiva.

O computador é um exemplar do que denominamos como Tecnologia da Informação e Comunicação e essa ferramenta é a mais acessível e próxima da realidade educacional trazendo sua contribuição para o uso da linguagem, as possibilidade de comunicação e as variadas maneiras de ensino-aprendizagem

Diante disto, bem sabemos que esse ferramental precisa apoiar o professor nas suas ações pedagógicas, auxiliando-o no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Referências

MARANHÃO, A.P. **A Pedagogia dos Meios** – Informática Educativa, in: Revista Tecnologia Educacional – ABT, v.22, nº 110/111, jan/abr., 1993, p. 21.

MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

Simpósio Temático 2 - II e III Simpósio Política Educacional Brasileira:
ontem e hoje

Tema: Política Educacional

Resumo: O simpósio 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: 16/05 - Terça-feira

Horário: 14h às 17h e 18h às 21h

Responsáveis: Prof^a. Jane Santos e Prof. Lair Amaro.

DÍALOGOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aline Dias Lima Gomes

alinedias.alfa@gmail.com

SEMED – Mesquita

Inês Pereira Gomes de Oliveira

inespgoliveira@gmail.com

SEMED – Mesquita

Resumo

O presente trabalho integra uma pesquisa em andamento a respeito da experiência de construção do projeto de formação continuada desenvolvida com professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em um município da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. O objetivo é apresentar reflexões acerca do processo de implementação dessa política de formação continuada, a partir dos registros escritos e orais produzidos pelas professoras e professores cursistas e interlocutores nessa trajetória dialógica de formação. Como referencial teórico utilizamos literatura sobre formação de professores que tem nos ajudado a estruturar os princípios do nosso caminho formativo considerando uma relação dialógica. Adotamos as perspectivas que consideram a formação uma ação em que todos os envolvidos estão ativos neste processo coletivo, buscando fortalecer a ideia do professor reflexivo, a rede de formação, a alteridade, a pluralidade de conhecimentos incluídas nessas relações e defendidos por GARCIA (2015), ARROYO (2011, 2013), ALVES (2008), BAKHTIN (2003) e o sempre atual FREIRE (1987, 1996). O estudo aponta os primeiros passos da construção de uma política de formação continuada em curso, intitulada “Diálogos sobre a prática docente”, encontrando pistas que vem auxiliando na construção permanente dessa formação, a partir da voz docente, fazendo com que estes se percebam também com autores dessa política. Trata-se de conclusões inacabadas, com enunciados que ainda serão produzidos em encontros futuros e nos seus ecos nas salas de aula dos professores e professoras do nosso município.

Palavra-chave: Formação Continuada de professores; Trabalho coletivo; Formação reflexiva;

Introdução

Este trabalho integra uma pesquisa em andamento a respeito da experiência de construção do projeto de formação continuada desenvolvida com professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em um município da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, em interlocução direta conosco, equipe de Formação Continuada.

Como tem sido realizada a formação continuada dos professores de 4º e 5º anos? Quais os sentidos(ou não) desse espaço de formação que reverberam em sua prática docente?

A partir destas questões iniciais, o objeto de pesquisa converge, na nossa compreensão freiriana e bakhtiniana, para a relação dialógica estabelecida e produzida com os professores, não considerados como objetos, mas sujeitos protagonistas e parceiros na formação “Diálogos sobre a prática docente”, implementada pela nossa Secretaria Municipal de Educação, em 2017. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar reflexões acerca do processo de implementação de uma política de formação continuada para professores dos 4º e 5º anos a partir dos registros escritos e orais produzidos pelas professoras e professores cursistas e interlocutores nessa trajetória dialógica de formação.

Metodologia

O convite ao diálogo foi o ponto de partida de nossa relação com as professoras e professores dos 4º e 5º anos, em que nos orientamos também através da perspectiva bakhtiniana ao estruturar este espaço o considerando como lugar da fala e escuta não como uma concessão, como uma proposta, mas como uma necessidade (PONZIO, 2009) em um cronotopo único em que os enunciados produzidos por cada sujeito docente promove nos olhar, “Eu” e o “Outro”, aproximar os mundos e os caminhos de nossa formação.

A estrutura dos encontros foi feita de forma que contemplasse a leitura literária para deleite visto que o diálogo “professor-leitor” nos é fundamental enquanto sujeitos da palavra, a leitura teórica que ajude a fundamentar e problematizar a prática perpassando pelas concepções de ensino e de aprendizagem, análises de situações de estudo de caso sobre a prática e a escrita docente como vertente dos enunciados docentes em que esses sujeitos são integrantes da formação e da pesquisa.

Serão oito encontros, um encontro mensal, com uma carga horária presencial de 32 horas e 28 horas à distância considerando as experiências práticas realizadas em sala, os registros realizados totalizando 60 horas no formato semipresencial com

certificação feita pela própria Secretaria Municipal de Educação que pode ser utilizada no enquadramento profissional por formação. Até o momento já tivemos dois encontros.

Discussão

Considerando os diálogos estabelecidos ao longo dos últimos anos em diversos encontros com os professores envolvidos e com os PCPs (professores coordenadores pedagógicos) e a partir de leituras de diferentes dados levantados ao longo dos últimos anos, surgem algumas pistas que nos ajudam a delinear uma proposta.

Arroyo (2011) nos ajuda a compreender a complexidade do que esses dados revelam, mas principalmente as desigualdades contidas que não ficam explícitas nesses resultados. Analisar esses dados e os que são produzidos diariamente nas nossas escolas, considerando os processos desiguais em que todos os envolvidos estão inseridos, nos ajuda a considerar um quadro mais complexo em que a política de formação continuada não traz antídotos para resolver todas as mazelas do sistema educacional como se o problema estivesse concentrado na falta de formação docente desconsiderando o sistema, o Estado e a falta de política de intervenção nas estruturas e ordenamentos que cooperam para a manutenção de sistemas injustos. Entretanto, se os espaços de formação não trazem soluções unilaterais, eles possibilitam uma visão plural dos saberes docentes, dos contextos em que estão inseridos educandos e educadores.

Conclusões

A abordagem teórico-metodológica utilizada na origem e desenvolvimento do nosso projeto tem alicerçado nossa pesquisa e práticas docentes na formação contribuindo para um processo dialógico que os professores se identifiquem como autores.

O inacabamento de nossas conclusões deriva da trajetória desta pesquisa, dos enunciados que ainda serão produzidos em nossos próximos encontros e nos seus ecos nas salas de aula dos professores e professoras do nosso município, nos evidenciando a importância da criação e continuidade deste espaço formativo, mas

mais que isso, compreendemos a formação continuada sendo um recorte que faz parte de um quadro complexo.

Referências

ALVES, N. *Tecer conhecimento em rede*. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L., Garcia (orgs.). O sentido da escola. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ARROYO, M. G. *Políticas educacionais, igualdade e diferenças*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Campinas, v. 27, p. 83-94, 2011.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. *A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática* in: A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática/ Regina Leite Garcia(Org.). - 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2015.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*;[coord. de tradução Valdemir Miotello]. 1 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

A PRÁTICA DE GRUPOS FOCAIS COMO FERRAMENTA DE PESQUISA DE MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO

Bia Paixão Vidal¹⁶

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

biavidalhp@gmail.com

Jane Santos da Silva¹⁷

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

jane64santos@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é fruto de um conjunto de discussões, que estão inseridas no grupo de pesquisa “Educação brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura”, que tem como objetivo principal analisar a visão de que a educação básica brasileira no período de ditadura civil-militar era melhor quando se comparada com a atual. Para fazermos tal avisar perpassamos inúmeros olhares, porém neste trabalho focaremos nas análises das perspectivas metodológicas de umas das ferramentas utilizadas, os grupos focais. Grupo focal é a metodologia que, para nós vai perpassar olhar da memória, a individual e a coletiva. A prática, porém, deve seguir algumas regras metodológicas para manter sua coesão e validade, aqui buscaremos discuti-las e destrincha-las. A necessidade de estabelecer parâmetros rígidos se dá na busca de análises e resultados mais refinados e mais claros.

Palavra-chave: Memória social; Metodologia; Grupos focais

Introdução

O presente trabalho está inserido nas discussões do grupo de pesquisa “Educação brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura” e surge na inquietação de discutir as memórias, individuais e coletiva, da educação da ditadura civil-militar brasileira, de 1964 a 1985. A pergunta de por que as pessoas, de maneira geral, tendem afirmar que a educação no período era melhor, nos faz, além de nos

¹⁶ Bolsista de Iniciação Científica (Unirio)

¹⁷ Professora da Universidade Federal de Estado do Rio de Janeiro; Departamento de Fundamentos da Educação.

questionarmos o que é exatamente era “melhor”, mas também da onde vem essa memória e como ela foi produzida sobre um dos momentos mais violentos e anti quaisquer dos valores democráticos que permeiam, o que hoje consideramos e buscamos, uma melhor educação.

Para isso, não nos basta apenas buscas dados e incoerências nas políticas públicas para educação da época, é necessário entender os caminhos da memória que levam uma pessoa afirmar que a educação, de fato, melhor.

Temos como objetivo principal expor e realizar as primeiras considerações sobre a prática de grupos focais como ferramentas de pesquisa qualitativa na discussão da memória.

Metodologia

No estágio atual da pesquisa buscamos bibliografias que nos esclareçam a respeito das possibilidades e limitações da pesquisa fazendo a utilização de grupos focais.

Por que e como se utilizar grupos focais?

Para melhor entendemos a utilização dessa ferramenta acreditamos que é preciso primeiro entremos em mente razão claras e objetivas para fazê-la. Os grupos focais nos possibilitam estarmos mais próximos do nosso objeto de pesquisa. Afinal, o jeito mais fácil de entender o porquê de as pessoas pensarem de determinada maneira sobre a educação no período ditatorial é perguntando para elas. Além de nos ajudar a verificar quem são essas pessoas que falam e de onde elas falam.

Todavia, a ferramenta não se resume a simplesmente perguntar a um grupo de pessoas, de maneira direta, o que elas acham sobre o que quer que seja, vai muito além disso.

Nos grupos focais já realizados podemos constatar uma diferença muito grande nos resultados finais, por exemplo. Tivemos o cuidado de fazer um recorte geográfico dos entrevistados. No caso específico desta pesquisa a escola sem pa recorte por idade não se faz muito relevante, pois o recorte histórico em questão termina em 1985, há 53 anos atrás e buscamos pessoas que tenham lembranças de terem frequentado o ambiente escolar, seja como aluno ou qualquer tipo de funcionário, até este período. Por isso é preciso que o entrevistado tenha a idade mínima entre 57 a 60 anos. Além

disso não devem feitas perguntas fechadas, a pergunta aqui tem um papel de guiar e instigar a conversa. Apesar de mantermos esses padrões foram constadas algumas semelhanças e algumas diferenças entres os balanços finais. De modo geral, fica claro que as memórias deles estão muitas vezes relacionadas a vida como um todo.

Conclusões

É importante salientar que o trabalho que aqui se apresenta é um trabalho de reflexões metodológicas que não visam necessariamente firmar conclusões dos grupos focais já realizados, mas sim, refletir sobre as potências e limitantes de se trabalhar com tal ferramenta. Acreditamos que é necessário, além de mais análises e discussões a respeito dos resultados preliminares, a realização de mais grupos focais para termos uma amostragem mais significativa.

Referências

- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GONDAR, Jô. **Memória, poder e resistência**. Rio de Janeiro: 15 Letras, 2003. 32 p.
- IN: MEMÓRIA E ESPAÇO: TRILHAS DO CONTEMPORÂNEO. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. **O esquecimento da memória**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. 11 p.
- IN: MEMÓRIA E ESPAÇO: TRILHAS DO CONTEMPORÂNEO. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- LISSOVSKY, Mauricio. **A máquina do esperar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. 15 p.
- IN: MEMÓRIA E ESPAÇO: TRILHAS DO CONTEMPORÂNEO. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

“ESCOLA SEM PARTIDO” OU “ESCOLA COM MORDAÇA”: PRECISAMOS REFLETIR ACERCA DO NOSSO PAPEL DOCENTE

Carise Martins Angelo

PPGEdu - UNIRIO

CariseMartins@outlook.com

Resumo

O presente trabalho se propõe a realizar uma análise de discurso sob uma perspectiva bakhtiniana do programa Escola Sem Partido e de seu anteprojeto de lei, por meio de seus Websites, com intuito de buscar elementos que possibilitem uma análise mais profunda do que ele trata e da bandeira ideológica que ele defende, possibilitando, assim, uma reflexão empoderada de argumentos e não de apenas percepções individuais e sem fundamentação. Para tal propósito, busca-se responder as questões: Quem fala? O que fala? De onde fala? Quando fala? e A que fala? A partir das informações disponibilizadas via *web sites* oficiais para divulgação do projeto.

Palavras-chave: Educação; Política; Ideologia; Escola Sem Partido; Liberdade para Ensinar

Introdução

Neste momento, após o período conturbado que gerou o golpe político em 2016, muito mais que um direito, é nosso dever refletir sobre do nosso papel enquanto professores na formação do cidadão brasileiro, independente da disciplina ministrada. Muitas mudanças pairam sobre nossas cabeças, encharcadas de um conservadorismo liberal (a meu ver, assustador) que representam uma volta ao passado, retomando antigas injustiças com novas “maldades” que penalizam somente os que mais precisam do sistema.

No campo educacional, um polêmico projeto está “dando o que falar” (como diz o dito popular): o “escola sem partido”. O presente trabalho se propõe a realizar uma análise de discurso sob uma perspectiva bakhtiniana deste projeto que anda ocupando espaço tanto na mídia como nos círculos sociais (incluindo acadêmicos), com intuito de buscar elementos que possibilitem uma análise mais profunda do que ele trata e da bandeira ideológica que ele defende e assim, possibilitar uma reflexão empoderada de argumentos e não de apenas percepções individuais e sem fundamentação. Para tal propósito, buscou-se responder as

questões: Quem fala? O que fala? De onde fala? Quando fala? e A que fala? a partir das disponibilizadas via *web sites* oficiais para divulgação do projeto.

O que é o “Escola Sem Partido”?

O escola sem partido é um movimento criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, com a participação de pais, alunos e professores, que tem com objetivo combater a pseudo doutrinação ideológica que ocorre nas escolas brasileiras. Segundo Nagib, em entrevista concedida a Talita Bedianelli do jornal El Pais Brasil (2016), o projeto foi criado após um professor ter feito uma analogia entre Guevara e São Francisco de Assis. Indignado, ele resolveu denunciar esta “doutrinação” distribuindo cerca de 300 cartas que narravam o acontecido no portão do colégio, mas não obteve resposta do colégio nem o apoio de outros pais. Então ele resolveu criar a página para encontrar pessoas que pensam como ele e declarar “guerra” a doutrinação ideológica nas escolas. O projeto ficou mais conhecido a partir de 2014, quando as propostas do grupo se tornaram um polêmico projeto de lei (Nº 2974/2014), que foi apresentado a Assembléia legislativa do Estado do Rio de Janeiro – Alerj – pelo Deputado Estadual Flávio Bolsonaro e, posteriormente, várias propostas de lei se espalharam pelo País, em todas as esferas de Governo. Este proposta estabelece, entre outras coisas, regras para a conduta dos professores em sala de aula. Estas idéias são apresentadas em dois sites oficiais, um voltado à divulgação de suas idéias e recebimento de relatos e denúncias daquilo que chamam de doutrinação (www.escolasempartido.org) e outro dedicado a promoção do projeto de lei (www.programaescolasempartido.org).

O que querem e como pensam?

Apesar de se auto-afirmarem politicamente neutro, o textos presentes na página oficial do programa apresentam por inúmeras vezes dizeres com características conservadoras, autoritárias e de fundamentalismo “cristão”, atacando sistematicamente o posicionamento político, partidário e ideológico de “esquerda”, como único responsável pelo que chamam de doutrinação, pois este posicionamento,

segundo eles, incentiva a participação em manifestações, as lutas por melhores condições sociais e organizações.

Não haveria nada de errado, se esse "despertar da consciência crítica" não consistisse apenas e tão somente em martelar ideias de esquerda na cabeça dos estudantes (...) o professor militante abusa dessa situação para "fazer a cabeça" dos alunos. E ele faz isso de boa consciência, porque pensa estar colaborando para "produzir uma realidade mais justa". Na verdade, o que ele está produzindo é apenas mais um ignorante cheio de certezas, pronto para entregar os destinos da nação a políticos que pensam (ou fingem que pensam) como ele (NAGIB, [200?]).

Os artigos divulgados por meio da página apresentam agressividade e acabam intensificando a ideia de dualidade ideológica extremista (a mesma que dividiu o país no último ano), apresentando textos focados apenas para um grupo específico, como portadores da "verdade absoluta", sem nenhuma tentativa – ou abertura – dialógica para debate das ideias, espaços para críticas ou tentativa de convencimento dos que são contrários ao seu posicionamento.

Afora a entidade Escola sem Partido e uns poucos pais atentos, praticamente nada mais tem servido de obstáculo à sanha de autores e professores inescrupulosos, que se valem da confiança dos genitores e da ingenuidade dos estudantes para influenciá-los com suas doutrinas espúrias, a fim de torná-los futuros "agentes de transformação social" (PIRES, 2013).

Seus dizeres buscam, sistematicamente, desacreditar a postura dos professores, colocando dúvidas quanto o real objetivo de suas condutas em sala de aula.

A pretexto de transmitir aos alunos uma "visão crítica" da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo (NAGIB, 200?).

Alguns textos chegam a apresentar comentários preconceituosos e arcaicos, como se a diferença de capital cultural fosse determinante para a compreensão e a consciência de seu lugar social e de tomada de decisões. Passando a ideia de que a "elite", uma vez dotada de seu potencial dominante, tem o direito e a responsabilidade de servir como guia e tomar para si o poder de decidir o que é ou não pertinente e/ou aceitável para a educação.

Essa ideologia é um perigo para os mais pobres, porque, para a elite consciente, se o professor tentar ideologizar os filhos, poderá sofrer uma repressão dos pais quando forem às reuniões de pais e mestres. O pobre não terá capacidade de perceber as sutilezas, porque não tem a cultura necessária (SILVA apud: CONSTANTINO, 2014)

Utiliza-se de idéias presentes em trabalhos acadêmicos, livros didáticos ou em obras de teóricos relacionados à educação como prova da “doutrinação”, sempre de forma lesiva para denegrir qualquer postura contrária aquela que “eles” aceitam com correta. Na citação abaixo podemos notar estes aspectos, que também podem ser encontrados em inúmeros outros artigos na página, em um ataque aos freireanos.

(...) chavões que os seguidores de Paulo Freire usam para nos fazer acreditar que esse sujeito era um educador preocupado com liberdade e autonomia do indivíduo, quando ele não passava de um doutrinador ideológico dogmático e autoritário (mas de fala mansa) (FILHO, 2013).

Ou aqui, onde após apresentar trechos de uma tese, este autor apresenta sua análise sobre a ideologia exposta na mesma e suas críticas aos atores do sistema educativo, fazendo entender que um único trabalho representa todos os trabalhos legados a Educação.

Temos aí um exemplo típico de trabalho acadêmico que pedagogos e educadores têm produzido atualmente no Brasil. A tese **deve ter sido** aprovada com honrarias e louvores. São pessoas como o seu autor as que ditam os rumos de nossa política educacional, ocupando cargos no MEC, ou em secretarias estaduais e municipais de educação. São elas quem formam os professores brasileiros e, pois, deformam os nossos estudantes (...) a sociedade como um todo optou por abdicar da educação infantil, delegando a missão para os “especialistas” em pedagogia, e conferindo a estes um prestígio - e, portanto, um poder - totalmente imerecido e desproporcional. Todos parecem concordar com a fórmula mágica “mais verba para a educação!”, desatentos para o fato de que ela implica mais pedagogia e, pois, menos matemática, português, ciências e demais disciplinas “opressoras”(GORDON, 2014).

Cabe ressaltar que não há nenhuma fundamentação teórica nos artigos presentes na página. Qualquer pessoa que compartilhe de seus ideais pode fazer uso da página para expor suas opiniões e denúncias logo, termos como “deve ser” ou “deve ter”, como apresentado na citação acima, se tornam presentes, sem nenhum comprometimento com neutralidade e objetividade.

Escola sem partido ou lei da mordaza?

A página destinada a promoção do anteprojeto de lei, apresenta o texto da “lei” adequada aos três níveis executivos, porém de conteúdo idêntico. Quanto aos deveres dos professores, expostos no artigo 4º dispõem:

1 - O Professor **não se aproveitará da audiência cativa dos alunos**, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2 - O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3 - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula **nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.**

4 - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

5 - O Professor **respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.**

6 - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Ressaltam ainda, nos artigos 5º, 7º e 8º do anteprojeto supracitado, que estes deveres devem ser fixados nos colégios (nas salas de aula e dos professores), que os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio devem ser orientados quanto ao seu direito constitucional de liberdade de consciência e crença e que caberia ao ministério público receber as denúncias e punir os responsáveis.

Este projeto, apelidado de “Lei da Mordança” nas redes sociais, coibiria os professores de trabalhar assuntos polêmicos e de promover debates em sala de aula, uma vez que é impossível conhecer as “crenças” e idéias de “moralidade” de todos os pais e se tornaria inviável para o professor, principalmente os de disciplinas sociais e humanas, tratar de qualquer tema sem ferir ou agredir uma ou outra ideologia, criando um clima desfavorável para a formação do cidadão crítico, seu exercício cívico e a consolidação do estado democrático.

Outro aspecto desta medida deste projeto que cabe ressaltar é a questão relacionada ao item 5 já exposto e reiterado pela declaração do Nagib “Em matéria de educação religiosa e moral, vale o princípio: meus filhos, minhas regras” (SANTANA, 2016), o que é o aparente real motivo do projeto de lei. Por meio da análise dos artigos do projetos, todos os tópicos são obscuros, superficiais e pouco objetivo, abrangendo uma grande gama de interpretações possíveis para o que chamam de “doutrinação”. Entretanto, no item “identidade de gênero” são dogmáticos:

Em suma, não há dúvida de que as disciplinas obrigatórias do *currículo* -- tanto das escolas públicas, quanto das particulares -- estão sendo usadas para promover determinados valores morais, especialmente, em questões ligadas à sexualidade. O problema -- e aqui chegamos ao aspecto propriamente jurídico da matéria -- é que isto se choca com o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (...). Parece-nos inaceitável que um Estado **laico** como

o nosso possa usar o sistema de ensino para promover valores morais. Pela simples razão de que a moral é inseparável da religião (pelo menos no que se refere à religião da esmagadora maioria do povo brasileiro, que é o Cristianismo). Se o Estado não pode promover uma determinada religião, também não pode promover uma determinada “moralidade” (NAGIB, 2013)

Ao fazer a associação de valores morais com religião eles estão realizando preconceito. Ora, uma vez que a única “moral” aceitável é a deles, não estão reconhecendo que os valores morais de outras religiões e culturas são tão válidas como as deles. O Brasil é um país de muitos povos, muitas religiões que aqui coexistem em paz (apesar de alguns casos extremistas que estão ficando cada vez mais recorrentes) e os nossos valores morais precisam estar embasados na nossa cultura miscigenada e no nosso cotidiano, respeitando sim a tradição, mas abrindo espaço para o novo. Nenhum tipo de discriminação pode ser tolerada e é papel da ESCOLA contribuir para o fim do preconceito, seja ele por credo, por raça ou por orientação sexual.

Embora diversas organizações como Associação Brasileira do Ensino de História (Abekh), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e diversos sindicatos dos professores estejam posicionados contra este projeto de lei, ele tem ganhado força e se espalhado pelo país.



* O levantamento sobre as leis e os projetos de lei foi atualizado até 10/6/2016 e seus trâmites até 28/6/2016.

Figura 1 - Projetos de lei inspirados no “Escola Sem Partido”.

Fonte: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/07/o-que-e-o-escola-sem-partido>

Na esfera Nacional o projeto foi apresentado pelo Senador Magno Malta sob o número PLS 193/2016. Enquanto o projeto tramita no senado esta aberta uma consulta pública para saber a opinião do povo sobre a lei no link <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>, onde também é possível ler o texto completo e ver a tramitação. O resultado parcial da votação para o dia 01 de maio de 2017 pode ser observado na figura abaixo.

The screenshot shows a web browser window with the URL www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666. The page is titled 'ecidadania' and features a navigation bar with links like 'Início', 'Ideia Legislativa', 'Evento Interativo', 'Consulta Pública', and 'Entrar'. The main content area is titled 'CONSULTA PÚBLICA' and displays the following information:

- PLS 193/2016**
- PROJETO DE LEI DO SENADO nº 193 de 2016**
- Autoria Senador Magno Malta**

The 'Ementa' (Summary) section states: 'Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".' The 'Explicação da Ementa' (Explanation of the Summary) section states: 'Inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido".'

Below the text, there is a voting section with the following data:

- 191.059** (SIM) and **203.475** (NÃO)
- Buttons for 'SIM' and 'NÃO'
- Text: 'É possível opinar enquanto a matéria tramita no Senado'
- Buttons for 'Ler texto completo' and 'Ver tramitação'

The bottom of the page shows a Windows taskbar with the date and time: 'POR PTB2 15:10 01/05/2017'.

O que diz a lei?

Segundo a constituição (1988) são princípios fundamentais a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), são objetivos fundamentais construir uma sociedade livre, justa e solidária e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, incisos I e IV), é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (art. 5º, inciso IX) e são princípios básicos a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (art. 206, incisos II e III).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas

em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (art. 15º), que tem direito a liberdade, compreendida pelos aspectos: opinião e expressão; crença e culto religioso; participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; participar da vida política, na forma da lei; buscar refúgio, auxílio e orientação (art. 16º, incisos II, III, V, VI, VII). E ainda, conforme diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) apresenta como princípio da Educação que ela é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art 2º), o ensino terá como princípio o respeito à liberdade e o apreço a tolerância (art. 3º, inciso 4) e que os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares (art. 26, § 9).

Logo, o que os defensores do programa Escola Sem Partido proclamam vai contra as nossas leis, onde é sim assegurado o direito ao respeito das crenças e as idéias do aluno e não a obrigatoriedade de que essas crenças e essas idéias sejam as mesmas de seus pais.

Conclusões

Nós precisamos refletir sobre o nosso papel. A tendência de posicionamento conservador e autoritário esta tomando força e precisamos nos posicionar. O problema se inicia da idéia de enxergarem os jovens como folhas em branco, que pode ser preenchida ao bel prazer de seus pais ou professores. Todo o processo de construção do sujeito, sua história, suas experiências, sua bagagem cultural, sua personalidade são ignoradas.

O direito dos pais não é impor aos seus filhos aquilo que eles considerem como valores morais exclusivamente. Cabe a escola contribuir para que certos parâmetros de convivência social de forma pacífica e cortês façam parte da educação deste aluno seja a família a favor ou não. Quando se afirma que é direito incontestável a exclusiva perspectiva de moral dos pais, se afirma que é direito dos pais impor sua religião e seus costumes, independente da vontade do filho. Temos então que aceitar o fanatismo religioso e que rituais como a circuncisão feminina e o suicídio em nome de Deus (seja lá ele qual for) podem ser reproduzidos pelos jovens quer eles queiram ou não. Seguindo esta lógica, um pai racista ou xenófobo teria o direito de ensinar seu filho que é certo caçoar, humilhar ou discriminar

alguém pela cor de sua pele ou pela sua cultura. Um pai homofóbico possuiria o direito de ensinar seu filho a ser “macho” o espancando ou violentando sua filha lésbica para lhe mostrar como é bom um “homem”. Será que foi essa, a “educação” dos pais machistas, que fizeram aumentar as notícias de estupros coletivos, violência contra mulheres, o assédio em transporte público?

Como pode um professor “doutrinar” o aluno que, como ocorre no Ensino Médio, tem ao menos onze professores diferentes, todos seres sociais que possuem histórias de vida diferentes, posicionamentos político-ideológicos particulares? Eu ouço meus alunos e percebo que são pessoas, com idéias e objetivos próprios e não uma extensão de seus pais... ou de seus professores.

Quando estava finalizando este artigo, me enviaram um vídeo de Gregorio Duvivier que dá uma aula (com muitos risos) sobre o posicionamento do escola sem partido e sua visão ideológica que considerei pertinente acrescentar o link neste trabalho < <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/videos/1729964033962572/>>. Espero que gostem... E reflitam.

Referências

BEDIANELLI, Talita. **“O professor da minha filha comparou Ghe Guevara a São Francisco de Assis”**. **Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor**. El Pais – Brasil. 2016. Disponível em: < http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 01 mai. 2017.

BOLSORANO, et al. **Os Bolsonaros e as escolas livres do comunismo**. 2016. Disponível em: < <http://familiabolsonaro.blogspot.com.br/2016/08/a-historia-entre-o-vereador-bolsonaro-e.html>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal. 1088. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

FILHO, Luiz Lopes Diniz. **Paulo Freire e a educação bancária ideologizada**. Escola Sem Partido. 2013. Disponível em: < <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

GORDON, Flávio. **A Matemática Opressora: o problema da pedagogia no Brasil**. Escola Sem Partido. 2014. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/646-a-matematica-opressora-o-problema-da-pedagogia-no-brasil>>. Acesso: 19 abr. 2017.

NAGIB, Miguel. **A doutrinação é um problema grave na educação brasileira? Por quê?**. Escola Sem Partido. 200?. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/faq>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

NAGIB, Miguel. **Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?** Escola Sem Partido. 2013. Disponível em: < <http://escolasempartido.org/educacao-moral/442-quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio> >. Acesso em: 17 abr. 2017

PIRES, Klauber Cristofen. **Doutrinação Ideológica escolar: Geografia – Espaço e Vivência – 8º ano**. Escola Sem Partido. 2013. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/381-doutrinacao-ideologica-escolar-geografia-espaco-e-vivencia-8-ano>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. < <http://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 02 abr. 2017

SANTANA, Ana Elisa. **Escola sem Partido: entenda o que é movimento que divide opiniões na Educação**. EBC – Empresa Brasil de Comunicação. 2016. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/07/o-que-e-o-escola-sem-partido>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

SILVA, José Maria apud: CONSTANTINO, Rodrigo. **Plano Nacional de Educação: Uma ameaça à liberdade**. 2014. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/471-plano-nacional-de-educacao-uma-ameaca-a-liberdade>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

TOLEDO, Luiz Fernando; CHADE, Jamil. **Relatores da ONU classificam 'Escola sem Partido' como 'censura'**. Estadão.edu. 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relatores-da-onu-denunciam-escola->

sem-partido-e-classificam-projeto-de-censura,70001737530>. Acesso em: 14 abr. 2017.

NÃO ME SILENCIE, VOU FALAR APESAR DE VOCÊ: MOBRL, PAULO FREIRE COMO MÉTODO

Diomario da Silva Junior

Mestrando do PPGEDUC/ UFRRJ

doma.kli@hotmail.com

Resumo

Neste trabalho, embrionariamente, nos propomos analisar a relação entre a teoria/método de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire e a proposta aplicada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), projeto criado durante o regime civil militar (1964-1985).

Palavra-chave: Mobral, Ditadura Civil Militar, Paulo Freire

Introdução

Com a finalidade de substituir o processo de letramento e alfabetização em curso, o poder constituído de maneira autoritária no Brasil cria o MOBRL, a partir do decreto-lei nº5.379, de 15 de dezembro de 1967, que inibe a prática da proposta popular de educação como fonte de libertação. (Vittoria, 2011). Antes da consolidação do regime de exceção já existia em curso o Plano Nacional de Alfabetização desenvolvido inicialmente no nordeste do país, sendo oficializado pelo decreto nº 53.465, de janeiro de 1964, durante o governo de João Goulart, tendo como ministro da Educação e Cultura, Júlio Furquim Sambaquy.

Ao longo de sua história, a Educação de Jovens e Adultos, como é hoje denominada, segundo (Paiva,2005), realizou-se como prática social através de instituições formais ou não. Nesse caminho, na década de 1950 surgiram severas críticas à Campanha de Educação de Jovens e Adultos¹⁸, devido ao caráter superficial do aprendizado, ao curto período e à inadequação do método para a população adulta, que era aplicado de forma igual nas diferentes regiões do país. Depois disso surge, então, uma nova referência no panorama da educação brasileira para Jovens e Adultos: Paulo Freire.

Freire X Mobral

¹⁸ Campanha liderada por Lourenço Filho de 1947-1950.

A proposta freiriana de alfabetização é criada dentro de um contexto social efervescente, o Brasil passava pela transição entre a condição de agro-exportador para urbano-industrial, o mundo estava em plena guerra fria, onde o debate ideológico era o elemento norteador das transformações sócio-espaciais, cabe destacar a luta dos povos africanos e asiáticos pela sua libertação, tendo como referência as ideias de Frantz Fanon, um dos intelectuais que fundamentam o pensamento de Paulo Freire. Quando a busca pelo conhecimento de base libertária era intensa, cabendo aos movimentos sociais serem protagonistas do ato de descortinar as realidades tendo como referência a ampliação do horizonte cultural, político e de informação. Assim pensava Paulo Freire (1987):

Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações (FREIRE, 1987, p.92).

Como nos aponta (Jannuzzi, 1983), na carência de uma ação sistematizada do governo federal, a liderança de Paulo Freire e da sua proposta alfabetizadora atenderia a preocupação da Organização das Nações Unidas (ONU), onde melhorar as condições de vida nos países subdesenvolvidos passa pela melhoria da escolarização da sua população pobre.

O método freiriano, nasce, nesse clima de mudança de paradigma, onde a educação de caráter popular busca desenvolver uma condição libertária, por isso sua ação política junto aos grupos populares: intelectuais, estudantes, pessoas ligadas à igreja católica. A proposta transformadora de Paulo Freire, que tinha como recorte espacial, um caráter regional, no nordeste brasileiro, onde os indicadores de sociais e de escolarização encontravam-se baixos, condição de preocupação da ONU, assim como um provocativo para atuação da Superintendência do Desenvolvimento do

Nordeste (SUDENE)¹⁹, um dos órgãos responsáveis em erradicar as desigualdades entre as regiões geoeconômicas do Brasil.

Na condição de diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, Paulo Freire e seu grupo conseguem rapidamente alfabetizar 300 cortadores de cana, na cidade de Angico, no Rio Grande do Norte, no nordeste agrário, repercutindo junto ao governo federal. Como foi desenvolvida a ação de erradicar a condição de analfabetismo naquele momento? Segundo Freire (1987, p.107), a resposta nos parecia estar: a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação.

O processo a ser percorrido, deverá ser dividido em fases de elaboração e de execução prática do método, na percepção de (FREIRE, 1987, p.112-115) as fases orientadas são: 1ª Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2ª Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3ª Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4ª Elaboração de fichas-roteiro e 5ª Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocabulários.

A ação alfabetizadora em Angico, repercute junto a Presidência da República, na época, João Goulart, vice-presidente eleito junto com Jânio Quadros, que com a sua renúncia apesar das turbulências políticas assume o cargo. Nesta condição de instabilidade política, o presidente buscou implementar políticas de reformas de base, tendo como objetivo reduzir as desigualdades sociais brasileira, e ficar mais próximo ao atendimento das demandas populares, sendo assim, a proposta revolucionária do método de alfabetização foi incorporada ao seu projeto de governo. Mas com o golpe civil militar de 1964, toda essa proposta de uma educação inovadora foi suprimida e para substituí-la foi proposto o MOBRAL.

O método MOBRAL foi criado em 1969, só foi implementado a partir de 1971, nasce com uma visão universalista em relação a educação de jovens e adultos no Brasil, capitaneado por expoentes das diretrizes das políticas públicas do país,

¹⁹ Criada no governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960), e naquele momento administrada pelo economista Celso Furtado.

destacando o ministro Jarbas Passarinho, militar de formação, que esteve à frente do Ministério da Educação durante a implementação do Mobral. Findar com o analfabetismo, ao escolarizar milhões de brasileiros por ano, esse era o objetivo. Na tentativa de mobilizar e garantir a ampla adesão ao proposto foi criado um slogan: *Você também é responsável.*

Na sua elaboração, o método tinha enquanto proposta atender as demandas da população brasileira sobre conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo, a partir de uma educação continuada, contando com a parceria dos vários movimentos de iniciativa privada. Com aulas sem qualquer conteúdo crítico e problematizador, seguindo a orientação do poder central.

Em relação aproximação dos métodos de alfabetização de Paulo Freire e dos Militares, ambos partem de palavras-chaves, condição comum a outros métodos para as séries iniciais, mas o seu afastamento em relação a Freire está na falta do esvaziamento da cultura do local, o que reforça o regional, que fica pasteurizado na construção de um material de caráter nacional, produzido e reproduzindo as visões do sudeste, porém, ao trabalhar com palavras que não são fruto do diálogo com o seu público alvo, esvazia o sentido identitário com o projeto de alfabetização.

Conforme (Fávero,1983), com o golpe militar no Brasil, o conceito de dialogicidade emblemático em Freire foi transformado, não existia mais espaço de ser o diálogo a primeira condição de libertação do oprimido, a questão dialética fundamentada na ação-reflexão a partir da vida concreta ficou esvaziada. O objetivo dos militares passou a imperar, que era atender as demandas exigidas pela vida moderna e industrializante do momento no Brasil, a educação de adultos, faixa de idade priorizada é de grande importância na reprodução produtiva do sistema econômico capitalista. A ideia de transformação que é incorporada ao processo de alfabetização para as populações periféricas não busca o seu desenvolvimento, porém, garantir o crescimento da economia brasileira com o abastecimento de uma mão de obra doutrinada e produtiva. A conscientização é vista como fator fim da pedagogia de Paulo Freire, ao construir no educando condição de refletir e agir, transformando-se e atuando na modificação no mundo que o circunda, condição que fortalece a sua busca por aumentar a sua potencialidade.

Segundo, Cunha e Góes (2002), havia um forte entusiasmo por mais esse movimento de alfabetização por parte de pedagogos da ditadura e dos economistas e militares travestidos em educadores que ignoravam que o analfabetismo só foi superado, historicamente, por dois caminhos, seja primeiro pela expansão das oportunidades de ensino público e gratuito, acompanhados ou precedidos por significativas melhorias do padrão de vida das classes populares ou então, de campanhas maciças de educação popular durante ou logo após uma revolução.

Considerações

O método proposto por Paulo Freire para a alfabetização de adultos buscava através do saber, criar no educando uma capacidade de refletir as questões sociais vivenciadas e assim poder tomar posição sobre as relações de trabalho, condição importante para a sua atuação como cidadão crítico. Diferentemente, porém com o mesmo objetivo de erradicar o analfabetismo, o Mobral apregoava que o fundamental era ler, escrever e fazer as operações de matemática e principalmente pregava ideias conservadoras de obediência ao Estado e aos empregadores.

Ao separar o método da teoria desenvolvida por Paulo Freire, o regime civil militar apesar de trabalhar com pontos comuns ao pensamento freiriano, conseguiu significar o senso comum de ser o saber formal a salvação da sociedade. Sendo assim, pensamos neste trabalho ser relevante entendermos a natureza política dos projetos desenvolvidos, por entender que o processo educativo não tem um caráter neutro.

Referências

- FÁVERO, Osmar. (1983). Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª Ed. Rio de Janeiro-RJ; Paz e Terra, 1987.
- GÓES, M.& CUNHA, L. (2002). O Golpe na Educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- JANNUZZI, Gilberta M. (1983). Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobral. Rio de Janeiro: Cortez Editora.
- LEI Nº 5.379, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1967. In:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm

LIMA, Lauro de Oliveira. (1965). Método Paulo Freire, processo de aceleração da alfabetização de Adultos. In: Tecnologia Educação e Democracia. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira S&A.

MANFREDI, Sílvia M. (1981). Política e Educação Popular: Experiências de Alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire – 1960 a 1964. São Paulo: Cortez, 1981.

NASCIMENTO, Angela Cristina Moreira do (2011). Sudene, Informação e Educação em Pernambuco. Dissertação de mestrado, Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

PAIVA, Jane (2005). Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos. Tese de mestrado, 1960-1980, Niterói: Universidade Federal Fluminense.

VITTORIA, Paolo. (2011). Narrando Paulo Freire: por uma pedagogia do diálogo: Editora UFRJ.

ESTUDO COMPARATIVO DA LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS

Fabio de Almeida Soares

Carmen Irene C. de Oliveira

PPGEdu UNIRIO/Mestrado em Educação

fabibal13@gmail.com

Resumo

Analisar o aparato legal que regula a (EAD) no Brasil, sob duas perspectivas: (a) sua evolução, tendo em vista a percepção de modelos de EAD; (b) sua condição atual, tendo em vista como ela se relaciona com alguns documentos governamentais que discutem sua qualidade e gestão. Destacarei os “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância” como um deles, apresentando uma discussão entre estes e alguns dispositivos legais.

Palavra-chave: legislação em EAD; Referenciais de qualidade para educação a distância; Gestão.

Introdução

Desde que a educação a distância (doravante EAD) começou a ser considerada no âmbito do ensino superior no Brasil, uma grande quantidade de definições e de condições de regulação vêm se consolidando

Neste trabalho será apresentada uma discussão que envolve os “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância” (doravante “Referenciais”) e os seguintes dispositivos legais: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 (Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância).

Dialogando com os Referenciais e com a Legislação

Efetuei a análise com base nos oito tópicos constantes nos “Referenciais”, mas neste trabalho, apresentarei a discussão em torno de cinco, procurando um equilíbrio entre o acadêmico e o administrativo: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino

e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (v) Equipe multidisciplinar; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa e (viii) Sustentabilidade financeira

Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

Trata-se de um tópico que discorre, fundamentalmente, sobre a concepção de educação que deve estar explícita, ou nortear, o PPP do curso. Nesse sentido, indica os pontos que são necessários evidenciar no projeto, de modo a construir-se um curso de qualidade em EAD: base epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação.

Sistemas de Comunicação

Os sistemas de comunicação, estando entre um dos referenciais de qualidade sugeridos pelo Ministério da Educação para implantação de cursos a distância, foi tratado sucintamente, porém de forma específica para a Educação a Distância, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1998.

Verifica-se que o elemento chave de todo processo de ensino-aprendizagem (planejamento, execução e avaliação) é a comunicação. Portanto é preciso muita atenção aos atos comunicativos entre todos os agentes envolvidos (professores, alunos, equipe), pois isso impactará direta e indiretamente tanto no aprendizado do aluno quanto no desenvolvimento do trabalho por parte dos educadores, fazendo com que um curso fracasse ou tenha êxito. (NOBRE, 2008.)

Equipe multidisciplinar

Nos “Referenciais”, a equipe multidisciplinar é composta por três categorias profissionais essenciais para uma oferta de curso de qualidade: docentes; tutores e pessoal técnico-administrativo, conforme consta nos referenciais de qualidade em EAD criado pelo MEC em 2007.

A Resolução CNE/CES nº 1/16, no Capítulo IV, usa um termo diferente do que foi utilizado pelo MEC em 2007, ao criar o referencial de qualidade denominado “Equipe Multidisciplinar”, tratando esta equipe com a seguinte denominação: “Profissionais de Educação”.

Gestão Acadêmico-Administrativa

A gestão acadêmico-administrativa na modalidade da educação a Distância está intimamente relacionada à utilização de recursos tecnológicos para o desenvolvimento e execução dos seus processos. (GARBIN; DAINESE, 2010). Inclusive, segundo a Lei nº

9.394/98 (LDB), os recursos e tecnologias destinados à EAD poderão servir para a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistérios nas demais modalidades de educação. Recursos da EAD também poderão ser utilizados, de forma subsidiária, na formação inicial de profissionais de magistério, conforme Art. 62 § 2º e § 3º.

Entende-se, então, que além da gestão dos recursos tecnológicos, pensa-se em uma integração que se torna possível por meio da institucionalização da EAD, quando chegar-se-á ao ideal de se perceber todos os processos como educacionais.

Sustentabilidade financeira

A oferta de uma educação superior a distância de qualidade requer uma série de investimentos inicialmente elevados na sua implantação, pois existe toda uma preparação específica e diferente daquela demanda pelos cursos presenciais. Toda essa preparação envolve recursos tecnológicos e de comunicação, produção de material didático, capacitação das equipes multidisciplinares (também denominadas “Profissionais da Educação”), a implantação e a manutenção de polos de apoio presencial, na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância.

Portanto, o objetivo desse estudo é a análise do aparato legal que regula a (EAD), atualmente, no Brasil, sob duas perspectivas: (a) sua evolução, tendo em vista a percepção de modelos de EAD; (b) sua condição atual, tendo em vista como ela se relaciona com alguns documentos governamentais que discutem sua qualidade e gestão, como é o caso dos “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância”.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica para revisão de literatura na área de educação a distância e legislação educacional em termos específicos ao estudo, bem como uma pesquisa/análise documental sobre documentação primária: legislação nacional e normatização do MEC.

Discussão

A discussão se dá a respeito da Sustentabilidade financeira e do Profissional Tutor, pois ambos os assuntos estão impregnados de relevância e, ao mesmo tempo, precariedade, segundo o atual modelo de EAD implementado.

Conclusões

Há sempre que se pensar na disposição dos aparatos legais e documentais que regulam a EAD, considerando sua natureza jurídica: lei; decreto; resolução etc.,

e, a partir daí, entender legalmente toda estrutura, com a finalidade de se fazer cumprir todos os elementos indispensáveis à condução de uma EAD de qualidade.

Referências

BRASIL. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso 05 de maio de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Disponível: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso 05 de maio de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 05 de maio de 2017.

CNE; CES. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016.** Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf. Acesso 05 de maio de 2017.

BRASIL, MEC. **Referenciais de qualidade para Educação superior a distância. Secretaria de Educação a Distância.** Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/> Acesso em, v. 15, 2007.

NOBRE, Isaura Alcina et al. **Comunicação e interação entre os atores responsáveis pela gestão EAD-experiência do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas em EAD–CEFETES.** In: 14º Congresso Internacional de Educação a Distância. Santos–SP. 2008.

GARBIN, Tânia Rossi; DAINESE, Carlos Alberto. **Complexidade da gestão em EAD.** 16º Congresso Internacional de Educação a Distância. ABED, Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010000655.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2017.

CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS INTERVENÇÕES DA
DITADURA CIVIL-MILITAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA
RESENHA DO LIVRO ESTADO MILITAR E EDUCAÇÃO NO
BRASIL(1964-1985) DE JOSÉ WILLINGTON GERMANO

Fabíola Fortes Roldan Carmo²⁰

UNIRIO- Escola de Educação

fabiolafortesroldan@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar um panorama da história da educação brasileira compreendida no período da ditadura civil-militar, através da obra Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985) de José Willington Germano. O cerne desta pesquisa gira em torno das seguintes questões: quais foram as políticas públicas adotadas para a Educação durante o período da ditadura e qual foi o impacto destas políticas na educação e na sociedade?

Palavra-chave: Educação; Política; Reforma; Ditadura.

Introdução

A obra de José Willington Germano traz à luz como foi pensada e elaborada a educação brasileira, para o período em questão, de 1964 a 1985, período em que uma ditadura civil- militar governou o país.

Neste livro o autor vai além, ele mostra de forma bem estruturada todo o panorama político e social, que antecederam e propiciaram ao golpe. Após posicionar o leitor no tempo e espaço, o autor descortina a sequência do golpe: seus decretos, atos, reformas e, ao mesmo tempo, nos mostra como a educação foi impactada e como se posicionou frente ao regime.

Discussão e Metodologia

Este trabalho é baseado em revisões bibliográficas e discussões acerca da temática contemplada na presente comunicação.

Estado militar e Educação no Brasil (1964-1985):

Na introdução, o autor relata as relações políticas do Estado, fatos históricos que antecedem o golpe como: o fim da democracia populista, a crise econômica do

²⁰ Bolsista de incentivo acadêmico.

início dos anos sessenta, a ascensão do novo bloco ao poder e a efetiva mão das forças armadas na intervenção executiva do golpe.

Após o grande panorama de como se deu o golpe, os capítulos se organizam em apresentar as mudanças das políticas educacionais. Visto assim, no primeiro capítulo são exibidas as políticas educacionais dos governos militares. No segundo capítulo veremos a reforma universitária de 1968, com um destaque para o Fórum A Educação que nos Convém. No terceiro capítulo vemos a Reforma do ensino de primeiro e segundo graus, dando destaque para a Lei 5692 de 1971, as eleições parlamentares, a legitimação do governo através da brutal repressão do Estado, a efetivação do MOBRAL²¹ e a tentativa fracassada de promover ensino profissionalizante. No capítulo quatro, o menor deste livro, mas não menos importante, a política pública para educação toma novos rumos, e estes levam à privatização do ensino. No quinto capítulo a instabilidade do regime e o seu declínio são os destaques, novamente a oposição ao regime toma fôlego e inicia-se a “abertura”. Vale ressaltar que ainda há a conclusão do autor no fim desta obra, onde ele aborda a sua opinião e onde podemos ver os resultados das políticas públicas de Educação.

Desde o primeiro capítulo o autor descortina a intervenção militar e a efetivação do golpe, através do governo autoritário, também relata a luta da oposição e seus desdobramentos, de maneira a pautar a perspectiva desse grupo que toma o poder. O autor destaca a hipertrofia do executivo, frente ao legislativo e ao judiciário. Os atos institucionais e a alta repressão, culminando na crise do Estado Militar, tudo isso destacando que a Segurança Nacional estava em prioridade. Com o fim da democracia populista, um novo bloco desejava ascensão ao poder, este era formado pela burguesia industrial nacional e internacional, intelectuais tecnocratas, latifundiários e militares. Em 31 de março de 1964, por iniciativa burguesa, em nome da Segurança Nacional, e com a mão das forças armadas é fincada a estaca na democracia, é desferido o Golpe e instaurada a ditadura civil-militar no Brasil.

Em contrapartida à democracia existente, os militares fizeram um regime autoritário, caracterizado pela hipertrofia do executivo frente à existência simbólica dos demais poderes, tendo assim um legislativo que não legisla e um judiciário que não julga em conveniência com o próprio executivo. Neste momento o país vivia o

²¹ MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização.

desenvolvimento do capitalismo para atender os interesses internacionais, não podemos dizer que não houve investimento em educação, saúde, habitação, previdência, emprego, desenvolvimento, mas estes eram pautados para o trabalho, e o governo preocupava-se em expandir estatais e com a repressão, ao passo que as políticas sociais não caminhavam com as políticas educacionais propiciando a exclusão das classes populares e privilegiando o topo da pirâmide.

O autor denomina a ditadura militar brasileira como uma ditadura moderna, pois o poder era concentrado na mão de uma classe, um grupo homogêneo e não de uma pessoa, esta não era autorizada por regras constituintes e seu poder não tinha limite jurídico, porque “o governo ditatorial não é refreado pela lei, mas coloca-se acima dela e a transforma de acordo com a sua vontade” (GERMANO, 1996 apud STOPPINO, 1986:374).

Em abril de 1964, com o Ato Institucional número 1, transferindo poderes do legislativo para o executivo, institucionalizaram o golpe, dando-lhe poder através de leis e emendas constitucionais. Em outubro de 1965 com o Ato Institucional número 2 e a extinção dos partidos políticos remanescentes, o poder executivo aumentava, só ele decretava o Estado de Sítio e tinha competência para baixar decretos de lei, juízes eram nomeados pelos presidentes e os tribunais militares passaram a poder julgar civis e tudo isso em nome da Segurança Nacional. Permaneceram dois partidos, o ARENA²² e o MDB²³. Em fevereiro de 1966, é a vez do Ato Institucional número 3, nele os governos são praticamente extintos, agora governadores são eleitos por assembleia constituinte, indicados pelo presidente e as prefeituras cargos de confiança. Neste mesmo ano de 1966 é chegado o Ato Institucional número 4, este criou condições para a reformulação da constituição, mas precisava da retificação do congresso para dar ares de democracia, com a oposição em desvantagem numérica o projeto foi aprovado na câmara. Apesar de tudo surge com esta constituição alguns direitos individuais como habeas corpus, garantia contra a invasão de domicílio, direito à defesa, julgamento por júri, direito de reunião, imunidade parlamentar, conquistados com muito esforço e luta, mas durou pouco, em seguida o Ato Institucional número 5, de dezembro de 1968, dava ao presidente o poder de restringir ou proibir qualquer

²² ARENA, Aliança Renovadora Nacional.

²³ MDB, Movimento Democrático Brasileiro.

direito público ou privado, poder sem limites às forças armadas, brutal repressão aos sindicatos, retirada do direito de greve entre outras atrocidades.

No campo da educação, a estratégia do governo foi procurar a sua legitimação e o consenso, através de ousadas campanhas de erradicação do analfabetismo e de valorização da expansão escolar. As ideias disseminadas eram de Brasil potência, havia ampla divulgação de slogans como “Brasil, ame-o ou deixe-o!” e “Este é o país que vai pra frente!” e as reformas educacionais marcaram a discussão nesse período. Ao falar das mesmas, José Willington Germano, escreve capítulos recheados de revolta, onde detalha a cada reforma imposta pelos governos militares, suas marcas e legados para a educação brasileira.

A primeira foi a Reforma Universitária, que buscava a renovação e restauração da ordem através da repressão aos alunos e professores indesejáveis, procuravam o controle político e ideológico, e para isso os militares ocuparam as universidades, fecharam bibliotecas, espancaram professores e alunos, e por fim ocuparam as reitorias. Esse fato, se reflete nas palavras do Coronel Darcy Lázaro, “se esta história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos” (GERMANO, 1996 apud GERMANO, 1989:21)

Ao contrário do que se pensava, a reforma universitária não procurou fechar as unidades, mas com a política excludente adotada, fechou a entrada para os pobres. Houve aumento das vagas em cursos que eram interessantes para o desenvolvimento estatal, desvalorização das Ciências Humanas, o lema era “reformular para desmobilizar”, como sugeriu o Fórum A Educação que nos Convém, promovido pelo IPES e pela PUC do Rio de Janeiro, neste fórum participaram figuras expressivas da sociedade.

A Reforma do ensino de 1º e 2º graus, se deu em torno da Lei 5692 de 1971, que tem dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória e a generalização do ensino profissionalizante no segundo grau. O momento agora é outro, o país vive uma euforia nacional, por conta do “milagre econômico”, mas também vivia o auge da repressão, a oposição utilizava ações armadas, esta postura dava certa legitimação ao governo por parte da sociedade civil, que no auge da sua euforia e de uma copa do mundo, não se opôs ao projeto, que tramitou apenas trinta dias e passou sem problemas. A dita reforma consistiu em dar ensino de 1º e 2º graus para as grandes massas, com um modelo de educação tecnicista, que as mandasse

diretamente para o mercado de trabalho, para suprir a carência de mão-de-obra, e também sanava as grandes demandas por vagas nas universidades. O analfabetismo era visto como uma vergonha nacional, manchava a imagem do Brasil potência, isso fez com que o Mobral, programa que já existia desde 1969, fosse a qualquer custo implementado em 1971.

Contudo ao passo que as reformas e projetos eram grandes, os investimentos diminuíram, a ampliação da oferta de vagas, esbarrava na falta de infraestrutura, assim diminuíram a jornada escolar, aumentaram os turnos e a qualidade despencou. Os salários e as condições de trabalho dos profissionais de educação, despencaram junto, o que colaborou para a degradação das escolas públicas. Assim a população era matriculada em massa, porém não concluía, apenas 2,7% dos mais pobres chegavam ao ensino de 2º grau. Para o fórum A Educação que nos Convém, os ensinos de 1º e 2º graus deveriam ter caráter de terminalidade, para que grandes quantidades de alunos e cada vez mais cedo, pudessem sair da escola direto para o mercado de trabalho, amparadas na generalização do ensino profissionalizante, e o que parecia uma boa proposta, acabou por aumentar as exclusões no ensino superior.

O autor destaca que os interesses privatistas lucraram com esse insucesso na reforma, os acordos e negociatas eram muitos, dentre os que mais chamaram a sua atenção está o acordo em que o MEC oferece auxílio direto do Ministério da Educação para as escolas particulares com débitos junto à previdência social, onde o MEC paga a dívida ao INPS, e as instituições pagam ao MEC através da concessão de bolsas por um período de oito anos. Abrindo margem para inúmeras fraudes.

O autor cita que este quadro vai mudar apenas na década de oitenta, com a crise do regime. Crise esta que consiste na ruptura do bloco que em 64 ascendeu ao poder, a burguesia já não aceitava não ter participação nas decisões, dentro do próprio regime há uma ruptura e conflito de interesses e a sociedade civil alia-se à oposição, mas essa distensão não foi linear e tranquila, ao que caía o AI-5, e que a anistia política era conquistada, e que direitos voltavam, haviam atentados como o da bomba no RIOCENTRO.

CONCLUSÃO

Ao concluir seu pensamento sobre a educação brasileira deste período, Germano relata que a política educacional do Regime foi pautada em grandes propostas e pequeno investimento, o que formava uma abissal distância entre o

discurso e a realidade. A prioridade em 64 foi o Brasil potência, já nos governos seguintes as prioridades eram: obras, grandes projetos econômicos como ferrovias, hidrelétricas, pagamento da dívida externa, embora fossem criados programas e reformas para favorecer os menos favorecidos, a educação não foi prioridade, ou parte dela, faziam apelo para melhor distribuição de renda, criavam programas como o PRONASEC²⁴ e PRODASEC²⁵, mas a prática era a acumulação de capital. Com isso o legado social deixado foi uma educação sucateada, desmobilizada, que contribuiu ainda mais para a disparidade de classes.

REFERÊNCIA

GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 2º ed. 1994.

²⁴ PRONASEC, Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio Rural.

²⁵ PRODASEC, Programa de Ações Socioeducativas para as Populações Carentes Urbanas.

ENTRE FIOS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DISCURSOS DOCENTES

Fernanda de Araújo Frambach

Universidade Federal do Rio de Janeiro

nanda.s.a@hotmail.com

Resumo

A formação continuada de professores tem figurado no cenário educacional brasileiro como um eixo estratégico das políticas públicas, sendo apontada como um dos principais meios para a melhoria da qualidade do ensino. Entre as propostas implementadas recentemente, está o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciado em 2013 e com indicações de continuidade em 2017. Esta ampla política educacional apresenta-se como o caminho para solucionar a questão da alfabetização no país, investindo na formação dos professores. O interesse em investigar este programa justifica-se porque, além de ser a última proposta de formação do MEC, intenta motivar os docentes na busca de saberes e fazeres específicos e desenvolver atividades alusivas à prática pedagógica. Neste trabalho, apresento algumas reflexões sobre as concepções teóricas e metodológicas subjacentes ao PNAIC e sobre como estas são compreendidas e/ou ressignificadas na prática pelos sujeitos envolvidos. A opção metodológica para este estudo foi a análise dos documentos e materiais de referência para a formação, que são entrelaçados às análises dos discursos de formadores, denominados orientadores de estudo, e professores alfabetizadores que vivenciaram esta experiência no município de Niterói/RJ nos anos de 2013 a 2015 e (se) dizem sobre a participação neste processo. Os dados apontam para a necessidade de constituição de espaços dialógicos de formação, que debatam os discursos veiculados e que valorizem a autonomia docente e a socialização de saberes e práticas.

Palavra-chave: Políticas públicas; Formação continuada de professores; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; análise do discurso.

Introdução

Ao examinarmos as políticas educacionais dos últimos anos, é possível observarmos a ênfase em propostas com o rótulo de “educação continuada”, cujo investimento não é

gratuito e pode ser percebido historicamente, relacionado a condições da sociedade contemporânea, aos desafios colocados aos currículos e ainda, às dificuldades do dia a dia nos sistemas educacionais. Com a finalidade de solucionar a questão da alfabetização, especialmente de crianças das classes populares, inicia-se em 2013 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, proposta decorrente de outras reformas e políticas públicas observadas no contexto brasileiro. As ações dessa proposta se estruturam em quatro eixos: Formação Docente, Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Gestão, Controle e Mobilidade Social. A pesquisa apresentada neste trabalho teve como objetivo identificar e analisar a concepção de formação continuada subjacente a esta política educacional bem como as possíveis contribuições desta para a prática docente.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a análise documental e a entrevista narrativa por acreditar que são potenciais para permitir uma coerência com a perspectiva sócio-histórica de produção do conhecimento. Conforme afirma Flick (2009), os documentos não são uma simples representação da realidade, mas sua produção visa um objetivo e um determinado tipo de uso e está destinado a alguém. Tendo como referência o PNAIC, investiguei as concepções teóricas presentes no Manual do Pacto, que apresenta as principais propostas desta política; o Caderno Formação de Professores, que apresenta os princípios e estratégias formativas para os encontros de formação continuada; e os Cadernos de Linguagem (material de referência para a formação dos professores alfabetizadores). Ancorando-me na perspectiva bakhtiniana de pesquisa, incorporei a análise discursiva a partir de entrevistas com sujeitos participantes desta proposta no município investigado, compreendendo este instrumento metodológico como uma produção da linguagem que tem como objetivo a mútua compreensão.

Reflexões sobre a formação continuada de professores

Desde os anos 80, verifica-se no Brasil um esforço de ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação até então, fazendo surgir debates que aventavam a necessidade de impingir um professor com ampla compreensão da realidade de seu tempo e com uma postura crítica e propositiva. No entanto, observamos que estas intenções foram substituídas por um discurso homogeneizado de que a formação inicial docente é insuficiente ou precária, sendo necessária a oferta de programas de formação continuada. Tal ênfase passa a ser percebida nos documentos e legislações que regem a educação no país e são assumidas em materiais formativos destinados a estes profissionais. Desta forma, embora reconheça, com base em Bakhtin (2011), que somos seres inacabados

e concorde com Tardif (2008) ao pontuar que a construção dos saberes necessários à prática profissional docente é complexa e marcada por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências, entre elas, os processos de formação continuada de que participamos, aliadas aos saberes construídos na prática cotidiana, argumento sobre a necessidade de ampliarmos as reflexões sobre os princípios, finalidades e pressupostos teóricos subjacentes às políticas que estão sendo implementadas, mas considerando as vozes dos sujeitos envolvidos nestas, que falam de si e destes processos de formação.

Conclusões

As análises dos documentos que fundamentam o PNAIC nos possibilitam reconhecer uma concepção de formação continuada que seria uma complementação da formação inicial ou ainda, a capacitação para que os professores reconheçam os objetivos de trabalho prioritários neste ciclo. Para tal, diversos princípios são propostos, os quais encerram estratégias metodológicas consideradas indispensáveis para a condução deste paradigma. Entretanto, estes são ressignificados no contexto da prática tanto pelos orientadores de estudos quanto pelos professores alfabetizadores.

Os discursos docentes reiteram a importância desta proposta de formação, apesar de suas contradições, em função de criar oportunidades para que os professores pudessem se encontrar para compartilhar, conversar e discutir sobre concepções teóricas e possibilidades de trabalho, e ao mesmo tempo, produzir e intercambiar conhecimentos acerca de suas práticas, reconhecendo-se não como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte que precisam ser “capacitados”, mas como sujeitos de experiências e de saberes, que podem contribuir com a formação uns dos outros (NÓVOA, 2009) e dos alunos.

Tal evidência pressupõe a necessidade de encarar o professor como um profissional responsável e crítico, que olhe para as propostas e se disponha a aproveitar de cada uma o que podem oferecer, conforme preconiza Andrade (2010). Nesta perspectiva, argumento em favor do fortalecimento do protagonismo docente, compreendendo que a formação continuada de professores precisa propiciar espaços dialógicos (ANDRADE, 2003) de reflexão, teorização, reconhecimento e ressignificação dos saberes e fazeres pedagógicos.

Referências

ANDRADE, L. T. de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

_____. As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública. **Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC**, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artimed, 2009. p. 230- 237.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução: Lucy Magalhães. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO MÉDICI

Isabel Nogueira Vieira

UNIRIO

bel.nvieira@gmail.com

Pablo Vinicius Barreira dos Santos

UNIRIO

pablo310791@gmail.com

Resumo

Pretendemos, com este trabalho, aglutinar e analisar as políticas educacionais do governo do ex-presidente da república Emílio Garrastazu Médici, a partir das informações obtidas na biblioteca virtual *Center for Research Libraries* e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Palavras-chave: Política Educacional; História da Educação; Ditadura Militar; Governo Médici.

Introdução

O Plano Nacional de Desenvolvimento - PND é publicado em dezembro de 1971²⁶, em relativo pouco tempo após Médici assumir o cargo de presidente do Brasil. A ideia do plano era acelerar o crescimento industrial do país, para que se tornasse uma nação desenvolvida. Os meios através do quais o PND pretendia alcançar tal objetivo eram a expansão do capital privado; o ganho de confiança e renome no setor internacional; e modernização prioritariamente na região do centro-sul do país.

Buscando incitar a economia nacional, o governo obteve empréstimos de órgãos internacionais para que pudesse investir de maneira contundente na educação brasileira, vendo nela o potencial para guiar uma sociedade organizada pelas imposições das leis de mercado, conforme norteados pelas proposições da teoria do capital humano.

²⁶ Lei no 5.727/1971.

É sobre este projeto para a educação brasileira, parte de um projeto maior para o desenvolvimento econômico que se constituía, segundo Germano, através um “tripé ideológico [formado], pois, pela Doutrina de Segurança Nacional, pela teoria do capital humano e por correntes do pensamento cristão conservador” (GERMANO, 1994), que acreditamos serem construídas as políticas educacionais brasileiras à época do governo Emílio G. Médici.

Metodologia

Tendo como objeto central a educação básica, nosso trabalho parte de um levantamento dos dados disponíveis na biblioteca virtual *Center for Research Libraries*. Nela encontram-se as mensagens que o ex-presidente Médici enviou ao Congresso Nacional anualmente (1970-74), em que constam informações sobre passado e futuro programado por tal governo para a educação no país. Como fonte de auxílio temos os dados relativos a educação que localizamos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A partir daí, nossa proposta é realizar uma análise capaz de indicar de forma mais clara a postura adotada pelo governo no período estudado, em termos de políticas educacionais.

Pensando as políticas educacionais de Médici

Em 1970, meses após tornar-se presidente da república, o discurso de Médici encontrado no banco de dados *Center for Research Libraries* parece buscar resolver todos os problemas educacionais existentes naquele momento. Ele apresenta, através de uma análise do sistema educacional, alguns desses problemas: falta de continuidade nos graus de ensino; evasão e alta taxa de repetência na educação primária; a falta de alcance das oportunidades educacionais à todos, mesmo nos níveis iniciais, mas principalmente a partir do ensino médio em diante; baixa remuneração docente; altas taxas de analfabetismo etc. Como tentativa de corrigir esses problemas e melhorar a “produtividade do ensino²⁷”, ou seja, melhorar o

²⁷ Demonstra a ligação do governo com a teoria do capital humano, a qual surgiu na busca de explicar as alterações na produção relacionadas ao fator humano, originando uma concepção de que a educação e qualificação profissional são extremamente importantes para o aumento da produção. Houve, no governo Médici, uma valorização da educação tecnicista, pressupondo-se que a educação era responsável pelo desenvolvimento econômico de uma sociedade. Dessa maneira, se responsabiliza o indivíduo pelas suas capacidades, pois cabe a ele esse “investimento” na própria

rendimento do investimento em educação e consequentemente o “lucro”, obtido através de resultados educacionais bem sucedidos conforme a visão presidencial, as ações que seguem são de planejamento de uma educação que atinja a vida profissional através dos ginásios orientados para o trabalho, os quais têm a função de simplesmente direcionar a população para o mercado de trabalho.

“Em 1970 preparam-se as linhas mestras de uma política nacional no campo da educação, partindo das seguintes premissas básicas: a educação deve ser entendida como **investimento**; cumpre respeitar-se a vocação dos indivíduos, mas a expansão da oferta e os incentivos às pessoas devem responder às prioridades estabelecidas em funções das necessidades reais da formação de **recursos humanos** imprescindíveis aos reclamos do desenvolvimento brasileiro [...]” (MÉDICI, 1970).

Para além disso, também foi criado no governo Médici o ensino fundamental (profissionalizante), que integraria o ensino primário à primeira metade do ensino médio (também profissionalizante). O plano do governo em 1970 era, com isso, diminuir o número de alunos que faziam o ensino colegial e aumentar o número de estudantes que estavam nos cursos médios industriais e comerciais. Para a construção desses novos ginásios e alteração do sistema de ensino foram realizados dois acordos no valor aproximado de 90 milhões de dólares, um com a USAID e outro com o BID²⁸. Esse investimento, segundo Médici, iria além da infraestrutura educacional: ele seria aplicado também para aperfeiçoamento dos professores. Com essas alterações e investimentos, aliados ao Programa Nacional de Alimentação Escolar e construção de escolas em locais estratégicos do território nacional, esperava-se diminuir a evasão e repetência escolar, muito expressiva ainda no ensino primário.

Em relação ao magistério, o governo fez mudanças no ensino superior. E um dos resultados disso com o intuito de melhorar os professores formados na graduação foi a criação dos programas de monitoria. Já os futuros professores de ensino superior estariam, a partir de então, destinados a passar pelos programas de pós-graduação feitos através de articulações entre o MEC, CAPES e CNPq. Através de uma política descentralizadora, o governo criou centros regionais para a pós-graduação.

educação. A teoria do capital humano valoriza a ideia de que o investimento na educação tem que atender os interesses do capital.

²⁸ Banco Interamericano de Desenvolvimento

Por outro lado, no âmbito da graduação, o enfoque estava na centralização do ensino superior público, em que não seriam construídas novas unidades, havendo apenas o investimento nas universidades já existentes com preferência dada aos cursos de interesse estratégico do governo. Para a graduação no ensino superior funcionaria a mesma política adotada no recém criado ensino fundamental e novo ensino médio.

Conclusões

Ao unirmos as informações fornecidas pelos discursos de Médici, pelo IBGE e pelo conhecimento histórico que temos hoje, acreditamos estar claro que o projeto pensado pelo governo do Estado era transformar a educação no que chamamos de uma “fábrica de mão-de-obra”, em que o fator humano produzido com essa educação seria pressuposto do desenvolvimento econômico. O dispêndio financeiro foi realizado visando a render grandes lucros para o Brasil em um futuro.

O que nossa análise nos mostra é um quadro no qual tais resultados não foram plenamente obtidos. Provavelmente porque os louros obtidos com a educação foram colhidos por uma parcela muito pequena da população, os capitalistas, aqueles se valem de um sistema econômico que gera e se alimenta da exclusão e da miséria e, assim, acirra as desigualdades sociais. Sem que as classes populares tenham acesso a uma formação integral e emancipadora. Ou talvez porque os cursos que eram oferecidos à população eram sempre os mais baratos, aqueles que em geral demandam menos recursos e materiais, como os de administração e contabilidade. A dívida que foi adquirida para o investimento nessa educação produtora de *capital humano* não teve o retorno esperado, contraindo o Brasil uma enorme dívida externa que durou até os dias atuais.

Entretanto, não podemos deixar de considerar a evidente eficiência do governo Médici em unificar o ensino fundamental, possibilitando assim uma unidade educacional em tal etapa da educação básica; em fazer as alterações no ensino superior, que permitiram uma flexibilização dos estudos e orientação melhor para as preferências pessoais; e também no estímulo que provocou no desenvolvimento das pesquisas no país.

Referências

BRASIL. Lei no 5.727/1971. Dispõe sobre o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974. 1971. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/medici/i-pnd-72_74 Acesso em: 18/03/2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *Anuários Estatísticos do Brasil e das Estatísticas Históricas do Brasil*. 1964-1985. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao> Acesso em: 05/03/2017.

Capital Humano. In: FRIGOTTO, Gaudêncio – Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz: Rio de Janeiro, 2009.

GATTI, Décio Jr. *A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do instituto de pesquisa e estudos sociais (1961-1972)*. Cadernos de História da Educação. v. 9. n. 1. jan./jun. Edufu: Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7451/4768> Acesso em: 10/10/2015

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 2.^a edição - São Paulo: Cortez, 1994.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. Mensagem ao Congresso Nacional. *Center for Research Libraries*. 1970. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1352/> Acesso em: 05/11/2016.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. Mensagem ao Congresso Nacional. *Center for Research Libraries*. 1971. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1349/> Acesso em: 05/11/2016.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. Mensagem ao Congresso Nacional. *Center for Research Libraries*. 1972. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1353/> Acesso em: 05/11/2016.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. Mensagem ao Congresso Nacional. *Center for Research Libraries*. 1973. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1335/> Acesso em: 05/11/2016.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. Mensagem ao Congresso Nacional. *Center for Research Libraries*. 1974. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1354/> Acesso em: 05/11/2016.

Teoria do Capital Humano. In: MINTO, Lalo Watanabe. Unicamp: São Paulo. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%A0_do_capital_humano.htm Acesso em: 10/03/2017.

REVOLUÇÃO RUSSA E LIVROS DIDÁTICOS: IDEOLOGIAS E OMISSÕES

Jane Santos da Silva

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Lair Amaro dos Santos Faria

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

O ano de 2017 marca o centenário da Revolução Russa e é de se esperar que a data seja comemorada ao redor do mundo. Imaginando que alunos poderiam interessar-se sobre o assunto, os autores resolveram fazer um levantamento sobre a apresentação da Revolução em livros didáticos dos segmentos Fundamental e Médio. O objetivo central foi identificar acertos e incorreções à luz da historiografia especializada e destacar o viés ideológico subjacente ao material pesquisado. A metodologia consistiu em, primeiramente, entabular um breve apanhado da historiografia e, em seguida, detalhar a escrita sobre a Revolução em três livros didáticos – sendo um voltado para o Ensino Fundamental e dois para o Ensino Médio.

Palavras-Chave: Ensino de História, Livro Didático, Revolução Russa

Introdução

O ano de 2017 deverá ser lembrado, em todos os continentes, pelo centenário da revolução que destronou um czar e levou a classe trabalhadora ao poder. Esperam-se celebrações exaltadas e difamações acentuadas. Aliás, não será preciso esperar tanto assim, pois os ataques já começaram. O historiador britânico Max Hastings, escrevendo para um site conservador também britânico em 2016, vaticinava: “O centenário da Revolução Russa deveria ser lamentado, não celebrado”.

Para o bem e para o mal, a Revolução Russa está presente no Currículo Mínimo de História sugerido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. De acordo com o documento, a Revolução deve ser ministrada para as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

A partir dessa situação, ou seja, a necessidade de o docente apoiar-se no material didático para a preparação de sua aula, surgiram as questões que motivam o atual trabalho: considerando-se os livros didáticos à disposição, o que educadores e educandos podem aprender sobre a Revolução Russa? Estes mesmos livros didáticos dão conta das habilidades e competências que se esperam sejam desenvolvidas?

Discussão e Metodologia

Esse trabalho discute o viés ideológico presente em obras didáticas dirigidas para o Ensino Fundamental e Médio, analisando os capítulos nos quais a Revolução

Bolchevique é tratada. Não só a escrita, mas imagens, iconografia e documentos textuais serão avaliados naquilo que apresentam e no que deixam de apresentar.

A Revolução Bolchevique

Eric Hobsbawm (1995) apresenta a Revolução Russa – ou a “Revolução Bolchevique de 1917” – dentro de um quadro esquemático em que o evento somente pode ser compreendido como parte do processo histórico mais amplo que ele denomina como “O Breve Século XX”. Ou seja, a Revolução Russa não pode ser estudada de maneira isolada, sem pesar sua inter-relação com outros processos concomitantes na Europa e na Ásia e sem refletir nos seus impactos mundiais.

Assim, Hobsbawm salienta as repercussões “muito mais profundas e globais” da Revolução Russa se comparadas às da Revolução Francesa. Mais que isso, ele exalta o fato de que a Revolução de Outubro “produziu de longe o mais formidável movimento revolucionário organizado da história moderna” (HOBBSAWN, 1995, p. 62).

Em linha de raciocínio semelhante, Wendy Goldman postula sobre como a Revolução e seus frutos foram capazes de fornecer modelos para a política e outros eventos ao longo do século XX. Com efeito, ela sublinha:

Ativistas e revolucionários de todo o mundo se basearam no legado da Revolução, inspirados pelos sonhos revolucionários. Gerações sucessivas, fascinadas pela Revolução, participaram das grandes lutas dos trabalhadores industriais e das rebeliões camponesas dos anos 1930, da resistência antifascista da Segunda Guerra Mundial, de movimentos anticolonialistas e anti-imperialistas, do grande ascenso estudantil nos anos 1960 e 1970, e dos mais recentes protestos do novo milênio (GOLDMAN, 2014, p. 9).

Não obstante, como salienta Emir Sader, as bibliografias tendem a ser reducionistas e limitam-se a analisar a URSS como se fizesse parte de “um capítulo do debate sobre o totalitarismo”, deixando de encara-la “como uma tentativa de construção de um Estado de natureza social distinta do capitalismo” (SADER, 2000, p. 42).

Livros didáticos e a Revolução Bolchevique

Livros didáticos, mais do que apoio para o processo ensino/aprendizagem de História, transportam discursos ideológicos de seus autores. Com efeito, labora em erro quem dissocia o material didático, do qual os livros didáticos constituem um componente fundamental, de seu papel como “instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder” (BITTENCOURT, 2008, p. 298).

Nesse sentido, convém discernir, na análise de livros didáticos, a ideologia, explícita ou implícita, que informa as escolhas e, por conseguinte, os discursos apresentados e, como sugere Circe Bittencourt, estar atento aos aspectos formais, ao conteúdo histórico escolar e ao seu conteúdo pedagógico (BITTENCOURT, 2008, p. 311).

Projeto Araribá: História

O Projeto Araribá não indica um autor específico de cada um de seus livros, pontuando tratar-se de uma “obra concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna” sob a responsabilidade geral de Maria Raquel Apolinário.

No capítulo intitulado “A Rússia dos czares”, o processo histórico foi subdividido em quatro marcadores: 1. O fim da servidão na Rússia; 2. Um país de contrastes; 3. O Domingo Sangrento e a Revolução de 1905 e 4. A Rússia na Primeira Guerra Mundial. O capítulo seguinte, “A revolução socialista na Rússia”, conta o processo histórico em seis marcadores: 1. Bolcheviques e mencheviques; 2. A Revolução de Fevereiro; 3. A Revolução de Outubro; 4. A guerra civil e o comunismo de guerra; 5. A Nova Política Econômica e 6. A ditadura de Stalin.

. História em foco

O professor e Mestre em História Divalte Garcia Figueira aborda a Revolução Russa dentro da Unidade II de seu livro direcionado para turmas do 3º ano do Ensino Médio. Esta Unidade, por sua vez, é encabeçada com o título “Uma era de incertezas” e compreende os seguintes eventos históricos: a Primeira Guerra Mundial; a Revolução Russa; a República do “café com leite” no Brasil; a economia na República oligárquica; Brasil: exclusão e revolta; os regimes fascistas; Brasil: crise e revolução na República dos coronéis; a Segunda Guerra Mundial; os primeiros anos da Era Vargas.

Por fim, se uma palavra tivesse que ser escolhida para resumir os rumos da Revolução após a chegada de Stalin ao poder, esta palavra seria catástrofe. Com efeito, *História em Foco* encerra o capítulo asseverando “o socialismo estatal-burocrático de Stalin foi a negação dos ideais de Marx e dos primeiros pensadores socialistas” (FIGUEIRA, 2011, p. 64).

Novo Olhar História

Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg são os responsáveis por essa obra que discute a Revolução Russa na Unidade 3. Nesta Unidade, professor e estudantes também são apresentados ao processo histórico da Primeira Guerra Mundial. Muito embora a Unidade se proponha trazer os dois processos históricos, sua introdução se mostra marcadamente desequilibrada. Em um texto com três parágrafos, no qual os autores discorrem sobre o conflito que assolou a Europa a partir de 1914, a Revolução Russa aparece quase como um incidente histórico.

Em síntese, a Revolução Russa, que levou à queda de um governante autocrático e opressor, após conquistas e mudanças significativas para a população

mais pobre por conta de medidas adotadas por Lenin e os bolcheviques, viu suas aspirações frustradas com a ascensão de um ditador sanguinário.

Conclusão

Comparando as abordagens dos livros selecionados observa-se que todos os autores seguem um mesmo padrão na descrição da Revolução Russa. Os aspectos positivos da revolução socialista ficam eclipsados quando os autores dos livros didáticos, repetindo a cantilena anticomunista, resumem os anos seguintes à morte de Lenin como um período sombrio no qual, assim se pode inferir, todos os sonhos dos revolucionários foram abandonados em virtude da instauração da temível e execrável “ditadura stalinista”.

Referências Bibliográficas

APOLINÁRIO, Maria Raquel. (Ed.). **Projeto Araribá: história**. São Paulo: Moderna, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRO, Marc. **A revolução russa de 1917**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FIGUEIRA, Divate Garcia. **História em foco**. São Paulo: Ática, 2010.

GOLDMAN, Wendy. (2014). **Mulher, Estado e revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936**. São Paulo: Boitempo.

HOBSBAWN, Eric John Ernest. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NETTO, José Paulo. **O que é stalinismo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Novo olhar história**. São Paulo: FTD, 2013.

REED, John. **Dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Penguin Clássicos Companhia das Letras, 2010.

REIS FILHO, Daniel Aarão. “As revoluções russas”. In: _____; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste. (Org.). **O século XX: o tempo das crises**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003, pp. 35-60.

_____. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Editora UNESP (Coleção Revoluções do Século XX), 2003.

SADER, Emir. **Século XX, uma biografia não-autorizada: o século do imperialismo**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

BREVE ANÁLISE DO I PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO (1972-1974)

Letícia de Amorim Pereira

Graduanda em Pedagogia (UNIRIO)

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de analisar brevemente o I Plano Setorial de Educação (PSEC), iniciando com uma contextualização acerca do momento de sua elaboração. Além disso é importante ressaltar a definição do Plano de Metas e Bases e o Plano Nacional de Desenvolvimento, visto que ambos estão conectados ao I PSEC.

Palavras-chave: Ditadura-Civil Militar, Governo Médici, Plano Setorial de Educação

INTRODUÇÃO: COMPREENDENDO CONTEXTOS

A educação nacional, apesar de em demasiados momentos podermos observar a sua ocupação secundária na pauta de ações governamentais, sempre esteve presente nas políticas públicas, seja de forma mais enfática ou superficial.

O governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-74) foi um período de grande repressão e censura, tendo-o em vista como um momento onde o Ato Institucional nº 5²⁹ alcançou seu ápice. O AI-5 deu abertura para a legalidade das atrocidades que ocorreram naquele período (assassinatos, desaparecimentos e torturas), como cita Rollemberg que,

seguindo a característica muito própria ao regime no Brasil, demonstra a preocupação dos militares de legalizar a ditadura, ou seja, tornar institucional as arbitrariedades cometidas, negando, portanto, o caráter ditatorial do regime, uma vez que amparado na lei. (ROLLEMBERG, 2006, p.3)

²⁹ “(...) o AI-5, baixado no dia 13 de dezembro de 1968, autorizou o presidente da República, independente de qualquer apreciação judicial, a decretar o recesso do Congresso Nacional e de outros órgãos legislativos, a intervir nos estados e municípios sem as limitações previstas na Constituição, a cassar mandatos eletivos e a suspender por dez anos os direitos políticos de qualquer cidadão, a decretar o confisco de “bens de todos quantos tenham enriquecido ilicitamente” e a suspender a garantia de *habeas-corpus*”. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>>.

Ainda assim, apesar da intensa violência demonstrada pelo governo do período, foi este um dos que mais receberam apoio populacional devido à diversos fatores, dentre alguns deles estão:

1. O Milagre Econômico: período de grande crescimento econômico nacional, devido ao bom momento vivenciado pela conjuntura internacional que viabilizava recursos para investimentos e financiamento;
2. Aumento do índice de emprego para pessoas de baixa renda e elevação do padrão de vida da classe média (ROLLEMBERG, 2006);
3. Com o AI-5 houve mais controle e censura dos meios de comunicação e, com isso, manipulação da informação (FICO, 2002);
4. Baixo nível de escolarização e desmantelamento da escola pública que, mesmo com a Reforma Educacional de 1971, não alavancaram o investimento em educação mesmo com o elevado desenvolvimento econômico (GERMANO, 2008);
5. Propagandas baseadas no patriotismo, como cita Rollemberg (2002, p. 8) que falas como “‘Ninguém segura este país’, ‘Este é um país que vai pra frente’ -, criavam uma imagem otimista e grandiosa do país”. Além disso, a manipulação de informações à favor do governo levava a população à um entendimento de que tudo estava bem, mas como bem explicita Rollemberg, a “manipulação baseia-se numa visão simplificadora da realidade, que destitui o outro de sua capacidade de fazer opções a partir de valores diferentes daquele que o julga. Dizer que o povo foi manipulado pressupõe sua infantilização, sua destituição de capacidade racional” (2002, p. 12). Ou seja, a manipulação pretendia moldar e diminuir a reflexão crítica da população.

Além desses fatores, é importante ressaltar a construção de uma base de apoio na sociedade através de uma formação aos moldes da ditadura civil-militar, como explicita o D'Ávila³⁰ (1969):

(...) Ela implica, em primeiro lugar, uma exigência de promoção de valores morais através da educação. (...) Abre-se aqui, o campo para uma linha de reflexão importante, que buscasse integrar a formação

³⁰ **Fernando Bastos de Ávila** (Rio de Janeiro, 17 de março de 1918 — Belo Horizonte, 6 de novembro de 2010) foi um escritor e padre brasileiro da Companhia de Jesus, em razão do que assinava *Fernando Bastos de Ávila, S.J.* (*Wikipédia*). Foi importante peça no pensamento educacional do período, teve expressiva participação no Fórum de Educação em 1968.

moral no próprio processo curricular da promoção do ensino. (D'ÁVILA, 1969, p. 2)

Assim sendo, na Reforma ocorrida em 1971 com a Lei nº 5692, foi inserida a disciplina obrigatória “Educação Moral e Cívica” em toda a educação básica (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1971). O modelo educacional do período, como coloca Sampaio, “procurou alinhar o sistema de ensino aos objetivos econômicos e políticos do governo e à busca de modernização e racionalização de recursos” (SAMPAIO apud FILGUEIRAS, 2006, p. 3377).

O PLANO DE METAS E BASES PARA AÇÃO DO GOVERNO (1970-1973) E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL (1972-1974)

O Plano de Metas e Bases para Ação do Governo (PMBAG), apresentado em 1º de outubro de 1970, foi um projeto que teve como objetivo a inserção do Brasil no grupo de países desenvolvidos até o final do século. Entre alguns de seus pressupostos estavam: controle da taxa de inflação, progresso social e melhoria na distribuição de renda, diminuição da taxa desemprego, estabilidade política e segurança nacional. (MATOS, 202, p. 46)

O I Plano Nacional de Desenvolvimento, de 1972 a 1974, que preservava os conceitos presentes no PMBAG, tinha também como premissa inserir o país na titulação de país desenvolvido, no período de uma geração. Apresentava como “Objetivos Nacionais” a duplicação, em 1980, da renda per capita nacional e elevação da economia à um crescimento anual do PIB entre 8 e 10% (PAMPLONA, 1973, p. 15). Além disso, tinha como prioridade gerar maiores oportunidades na educação, oferecer maior qualidade no setor da saúde e saneamento, desenvolvimento científico e tecnológico e agricultura. É importante ressaltar, como bem colocado por Matos “(...) 34 das metas setoriais mais importantes, 19 haviam se enquadrado na faixa de execução de 90 a 99% e apenas 6 apresentavam um índice de execução de menos de 80%” (2002, p. 49). Além disso, Matos traz uma importante citação de Tavares que acrescenta “(...) o desenvolvimento do período se fez com graves pressões inflacionárias e com o aumento do desequilíbrio externo das desigualdades regionais (...)” (TAVARES apud MATOS, 2002, p. 49)

O I PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (1972-1974): UMA BREVE ANÁLISE

O I Plano Setorial de Educação e Cultura para o triênio de 1972 a 1974, é correspondente ao I Plano Nacional de Desenvolvimento para o setor de Educação e Cultura. Nele, existem 36 projetos que contemplam o Ensino de 1º e 2º graus, o Ensino Superior, projetos na esfera de Educação e Cultura e Setor Administrativo.

Seus objetivos conjunturais se relacionam com algumas das seguintes questões:

1. Analfabetismo: “secar a fonte” do analfabetismo através da universalização do ensino de 1º grau obrigatório e gratuito, tendo em vista a elevada taxa de analfabetos com 15 anos ou mais, mais de 33%³¹;
2. Recursos humanos: preparação do homem para o exercício consciente da cidadania; despertar, desde o 1º grau, as vocações;
3. Integração entre escola e comunidade: determinar meios de ação da escola em meio a sua comunidade; desenvolver de organizações comunitárias que façam o intermédio entre escola e comunidade.
4. Ciência, tecnologia e cultura: ter flexibilidade nas instituições de ensino para serem permeáveis à inovação; propor o experimento de tecnologias modernas da área educacional, adaptando as que sejam adequadas à nossa realidade; incrementar programas de educação física e desporto e de assistência ao educando. (PAMPLONA, 1973, p. 19-22)

Os 36 projetos contemplados pelo I PSEC são chamados de “projetos prioritários”, dentre alguns deles temos:

- Integração escola-empresa-governo: tinha como objetivo “tornar o Ensino Superior e o Técnico-profissional perfeitamente ajustado às necessidades do mercado de trabalho, motivando as empresas a participarem, mais diretamente, do processo educacional” (MEC,

³¹ IBGE, Censo Demográfico. Disponível em
<www.oei.es/historico/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>.

1970). Mas o projeto demonstrou sua não-eficiência quando observamos a não atualização dos currículos, fazendo com que os alunos saíssem de sua formação com uma discrepância prática. Com isso, muitas empresas tiveram de adotar estratégias que levassem os alunos a complementar e atualizar sua força de trabalho (GERMANO, 1990, p. 271).

- Educação Especial: visa a expansão e melhoria do ensino aos “excepcionais”. Neste projeto já se evidenciava que a iniciativa particular era a maior responsável pelo atendimento aos deficientes, e ressentia-se da falta de assistência técnica ou financeira para maior produtividade nessa tarefa. (MAZZOTTA apud LIMA e MENDES, 2008, p. 2). Além disso, podemos observar que a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 pouco se coloca em relação à questão da Educação Especial.

- Aperfeiçoamento e treinamento de professores para o ensino fundamental e normal/médio: visava a melhoria qualitativa da educação do ensino, tendo em vista a taxa de 40% de professores primários leigos (MEC, 1970). Projeto este que não cumpriu o proposto, dado que de 1973 a 1985, a taxa de professores leigos aumentou em 5,4%, enquanto que, no nordeste, em 1981, 36% dos professores tinham apenas o 1º grau completo (GERMANO, 1990, p. 245).

CONCLUSÃO

Cabe aqui ressaltar que este é apenas o início do projeto de análise do I Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC), tendo em vista os inúmeros projetos a serem analisados na área da Educação Básica. O importante aqui foi demonstrar como estão se estruturando e se encaminhando as pesquisas acerca do I PSEC. É um plano de importante análise, visto que existem um grande número de projetos voltados para a educação e, por isso, precisamos observar a influência (ou não) desses projetos no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Industrialização, trabalho e educação no Brasil.** (1956-1985). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_rita%20de%20cassia%20ribeiro%20barbosa.pdf. Acesso em: 1 mai. 2017.

FGV. **Programa de metas e bases para ação do governo.** Disponível em:
<<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-de-metas-e-bases-para-a-acao-do-governo>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FGV. **Plano Nacional de Desenvolvimento.** Disponível em:
<<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-nacional-de-desenvolvimento-pnd>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

FGV. **Atos institucionais.** Disponível em:
<<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>>.
Acesso em: 2 mai. 2017.

FICO, Carlos. **“Prezada Censura”:** Cartas ao regime militar. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00251.pdf>>. Acesso em:
1 mai. 2017.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **O livro didático de educação moral e cívica na ditadura de 1964:** a construção de uma disciplina. Disponível em
<<http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/302JulianaMirandaFilgueiras.pdf>>.
Acesso em 1 mai. 2017.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil 1961/1985:** um estudo sobre política educacional. 1990. 444 f. Tese - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1990. p. 229-306.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil.** Disponível em
<www.oei.es/historico/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em:
1 mai. 2017.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, E. G. Políticas Nacionais para a Educação das Pessoas com Deficiência. In: **IV Simpósio Internacional o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2008, Uberlândia. IV Simpósio Internacional o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008.

MATOS, Patrícia de Oliveira. **Análise dos planos de desenvolvimento elaborados no Brasil após o II PND.** 2002. 203 f. Dissertação - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Piracicaba. 2002.

MEC. **Planejamento Setorial.** Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000662.pdf>>. Acesso em: 03
mai. 2017.

PAMPLONA, Confúcio. **A política e o Plano Setorial de Educação e Cultura.**
Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001755.pdf>>.
Acesso em: 30 abr. 2017.

ROLLEMBERG, Denise. A ditadura civil-militar em tempo de radicalizações e barbárie.
1968-1974. In: **Democracia e ditadura no Brasil.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.
Disponível em:
<http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/A_ditadura_civil_militar_em_tempo_de_radicalizacao_e_babarie.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

AS “CAMPAÑAS NACIONALES” ARGENTINAS - EDUCAÇÃO COMO PROPAGANDA POLÍTICA: UMA ANÁLISE INICIAL

Juliana Ferro da Silva

Julianaferro03@gmail.com

Unirio

Juliana Moura Rocha

julianamoura4321@gmail.com

Unirio

Resumo:

Durante as décadas de 1960 e 1970 a América latina presenciou a ascensão de diversos regimes militares, regimes esses instaurados pelas forças armadas sob a forma de golpe de estado em governos que haviam sido eleitos constitucionalmente. No presente trabalho será apresentado uma breve análise do regime militar e suas implicações no sistema educacional da Argentina, por meio de estudo bibliográfico. Por conta do limite do espaço dado concentramos nossa comunicação nas “Campañas Nacionales”, que consistem na valorização da cultura Argentina e justificativa da visão de invasor atribuído aos vizinhos, considerando um valor nacionalista e de segurança nacional para as ações educativas.

Palavra-chave: *Regime militar; América Latina; Campañas Nacionales*

As ditaduras que tinham como líderes os militares na segunda metade do século XX na América Latina ocorreram sob o contexto da guerra fria³². Apoiadas pelo governo americano, buscavam afastar de seu território a ameaça e expansão comunista internacional (“o perigo vermelho”), reforçando um ideal de nacionalismo, de defesa do território e de exaltação de valores nacionais. Tendo em vista a política de “segurança nacional³³”, os militares iniciaram um movimento de perseguição aos

³² Ocorrido posterior a Segunda Guerra Mundial, envolvendo grandes potências, porém não claramente postas, mas uma tensão no que diz respeito de uma busca pela supremacia política, militar e econômica. Em outras palavras, um “rixa” entre Estados Unidos e União Soviética, com características de uma falsa paz.

³³ Baseada na definição de Joseph Comblin (1978) em A ideologia de Segurança Nacional, onde diz que é objetivo da Segurança Nacional assegurar os objetivos da Nação por quaisquer meios, objetivos esses não bem definidos, principalmente na América Latina.

comunistas, que cresciam em popularidade à época, toda e qualquer ideia contrária ao regime, de cunho esquerdista ou não, era taxada de subversiva pelos militares e duramente repreendida.

Apoiados no ideal de defesa nacional, os governistas usaram como pretexto também a necessidade de proteção do território contra o “inimigo interno”, ou seja, todos aqueles que iam contra o regime estabelecido, em conjunto com a emergência de prevenção ao inimigo externo, o comunismo. Como produto dessas preocupações articulou-se a chamada Operação Condor. A operação Condor foi um acordo que objetivava a cooperação em relação a repreender e eliminar qualquer sinal de oposição nos países envolvidos. Como participantes estavam Brasil, Argentina, Chile, Bolívia, Paraguai e Uruguai, união esta que visa fortalecer o sistema capitalista. (SORBILLE, 2008, pág. 89)

Tendo em vista a introdução acima nos propomos nesta comunicação apontar questões iniciais para a análise das questões educacionais no Regime Militar ocorrido na Argentina, um país com histórico de conflitos por território que já levou a guerras e até a seis distintas ditaduras, dando enfoque para a mais recente, 1976-83, a qual teve consequências que influenciaram o sistema educacional deste país. Concentramos nossa comunicação nas “Campañas Nacionales”, que consistem na valorização da cultura Argentina e justificativa da visão de invasor atribuído aos vizinhos, considerando um valor nacionalista e de segurança nacional para as ações educativas.

A Argentina em 1976:

Em 24 de março de 1976, o dito “Proceso de Reorganización Nacional”, que buscava adotar políticas liberais, acabar com o Estado intervencionista implantado pelo peronismo³⁴, e alcançar a disciplina social pela repressão, entra em vigor no país, produto do que seria o sexto golpe promovido pelas três forças armadas, apoiada pela

³⁴ Considera-se Peronismo o diagnóstico da Argentina como duas, uma idealizada nas moldes formais, e outra desconectada do ideal de nação, rural e desfavorecida, e com isso a elaboração de um projeto de unificação da Argentina, valorizando a nacionalidade, a participação democrática da população, a industrialização, a migração do campo para os centros urbanos (HAINES, 2008).

igreja católica Argentina (RODRIGUEZ, 2010 apud QUIROGA, 2004). O Processo se propôs a eleger uma transformação social, econômica e política, valorizando a nacionalidade, as tradições e a importância de levar a cultura para as fronteiras.

Com o tempo de implantação das medidas, organizações dos direitos humanos começam a acusar o governo de violação, o presidente Jorge Rafael Videla³⁵ nega, como é de se imaginar, mas a “fama” que teria sido essa a ditadura mais cruel que a Argentina enfrentou perdura até hoje. A quantidade de desaparecidos que era quase por unanimidade o de 30 mil pessoas, no ano de 2016 foi levantada a pesquisa pela Comissão Nacional de Desaparecimento de Pessoas que seria de 9 mil o número de desaparecidos, essa ainda é uma questão em aberto para os Argentinos (El País, 2016). Ao negar os números o Presidente Videla se concentra em desviar a atenção desse fato e incitar a necessidade de lutar contra o Chile.

Em 1977 a relação com o Chile se estreita por conta do conflito pelo canal de Beagle, que já havia sido determinado de domínio chileno pelo Tribunal Internacional, é nesse contexto que começam as campanhas nacionais, que consistem na valorização da cultura Argentina e justificativa da visão de invasor atribuído aos vizinhos. As campanhas chegam às escolas por meio da Secretaria de Informação Pública (SIP), que se tornou o maior meio de comunicação nos anos de 1978. A SIP foi responsável por levar para as províncias as “ideias fortes” que o governo ordenou que fossem implantadas na educação (RODRÍGUEZ, 2010 apud RODRÍGUEZ, 2009).

Visando obter um aparato ideológico as “Campañas Nacionales” (1978) fixadas nas escolas Argentinas a fim de incitar o ódio ao “inimigo” chileno, eram propagadas por meio de documentos emitidos pela SIP, que escreviam sobre quaisquer temas os quais eram enviados para as províncias sendo, posteriormente, distribuídas nas escolas. O Ministro da educação Coronel Jorge L. Rodríguez Zía requisitava um “Guía de estudios” aos professores, que deveria abarcar os conteúdos passados aos alunos no primário, já para os secundaristas era disponibilizado um caderno para detalhar seus conhecimentos acerca dos temas.

³⁵ Jorge Rafael Videla iniciou sua carreira militar aos 17 anos, quando licenciado a Oficial foi nomeado Chefe do Exército pela presidente María Estela Martínez de Perón, posteriormente foi posto como presidente no Golpe Militar de 1976. Anos pós ditadura foi o primeiro presidente condenado por crimes contra a humanidade (WIKIPEDIA).

No conselho ocorrido em 3 de agosto de 1979, reunindo os representantes de todas as províncias foi promulgada a Lei nº 22.047, como parte do Processo de Reorganização, onde unificava o Conselho Nacional de Educação com o Conselho Nacional de Cultura, alegando ser favorável a políticas culturais de educação. Estabelecendo como função do conselho promover o desenvolvimento harmônico cultural, coordenar e organizar as políticas e ações implantadas, promover as mudanças necessárias exigidas pelas leis vigentes, entre outras questões há também a preocupação na promoção de atividades culturais e educacionais no âmbito escolar e particular. Com as observações do artº 2 desta mesma lei, podemos perceber a preocupação explícita com a educação para além da escola, e das questões políticas e se estendendo a educação familiar, assim como a importância do Conselho se reorganizando e modificando sua estrutura para atender as políticas implantadas, bem como avaliar a efetividade de suas ações.

Visando a preservação da soberania e identidade nacional nas áreas fronteiriças foram criadas as escolas nas fronteiras que, em conjunto com a guarda nacional, tinha o objetivo de evitar qualquer interferência cultural e ideológica nessas áreas, a fim de eliminar os ditos problemas:

[...] un gran porcentaje de extranjeros, la mala demarcación de límites, la falta de incentivos para la radicación de población, la inmigración portadora de enfermedades y pobreza y la falta de educación. Sostenían que no se podía resolver el problema "con tibias y formales reformas. (RODRIGUEZ, 2010)

Para tal foi promovida a política pública³⁶ denominada “¡Argentinos! Marchemos hacia las fronteras”, que consistia na chamada de alunos das escolas vinculadas ao CONET (Conselho Nacional de Educação Técnica) para oferecer cursos à população das fronteiras, alegando estarem capacitados a repassar determinados conhecimentos. Foram convocados 20 alunos de 202 dessas escolas, meninos, entre 16 e 18 anos, onde o governo financiaria metade dos custos de viagem, hospedagem e alimentação, sendo que essa organização ocorreu de um modo muito repentino, em torno de 4 meses.

³⁶ Implantação de programas e ações pelo Estado, para determinado segmento da sociedade, seja esse cultural, étnico ou social (MEDEIROS, 2015).

Essas foram algumas das campanhas elaboradas pelo governo que atuou durante a ditadura, essas intervenções político-militar se estenderam em diversos outros aspectos, refletindo, inclusive, diretamente nos caminhos da educação, transformada em todo um aparato de base ideológica visando legitimar o regime vigente. A doutrinação que parte das normas aplicadas pela Política de Segurança Nacional, onde compreendemos ser o momento/os que o estado se sente na obrigação de proteger sua nação, usando de todo e qualquer artifício para tal, a educação é a ferramenta que recorrem para propagação de suas ideias. Como observamos nas medidas adotadas pelo governo Argentino, com o controle do que era ensinado ao primário e secundário, além da capacitação de professores para propagar a necessidade das medidas tomadas, como a importância de combater o inimigo, e o envio de alunos para os lugares longínquos onde a população não era “agraciada” com a educação das cidades.

Observa-se que a área educacional é estruturada no pensamento político de cada governo, de acordo com suas respectivos pensamentos políticos. Isso por si só não é um problema de fato, contudo o objetivo principal do investimento maciço pelo Estado é introjetar seus ideais nacionais no seio da sociedade, o que consequentemente gera uma população que aceita, apoia e defende as medidas para defender sua nação, população essa que vê o outro como “inimigo”. O que nos faz pensar em que dimensão étnica/ideológica esses valores são reproduzidos dentro da sociedade e na utilização desses “ideais nacionais” na formação de pessoas como massa de manobra. Esse cenário traz consigo uma visão que delimita e transforma a educação no que o governo em atuação espera dela, tornando evidente os impactos ao qual a mesma é submetida: uma educação que se projeta para atender e legitimar as necessidades de um governo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGENTINA. **Ley N°22.047.** 3 de agosto de 1979. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/ley22047.html>> Acesso em 06 maio 2017.

COMBLIM, Joseph. **A ideologia da segurança nacional: O poder militar na América Latina.** Editora Civilização Brasileira. vol.2, 1978.

EL PAIS. Polêmica na Argentina pelos dados sobre desaparecidos na ditadura. Buenos Aires, 28 Jan 2016. Disponível em:

<http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/27/internacional/1453931104_458651.html>
Acesso em 06 maio 2017.

FRANCA, Ludmilla. **América Latina e as ditaduras militares: Fatores Históricos.** Disponível em: <<https://norbertobobbio.wordpress.com/2011/06/27/america-latina-e-as-ditaduras-militares-fatores-historicos>> Acesso em 11 de maio 2017.

HAINES, A.F. – **O Peronismo:** Um fenômeno Argentino. Uma interpretação da política econômica argentina – 1946-1955. UFRGS, 2008

MEDEIROS, Alexsandro Melo. **SOCIEDADE CIVIL E POLÍTICAS PÚBLICAS:** o caso do Conselho Municipal de Saúde de Parintins. 2015. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

RODRIGUEZ, Laura Graciela. **Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976–1983). La frontera como problema.** RMIE. Revista Mexicana de investigación educativa. vol.15 no. 47 México oct./dic. 2010.

SORBILLE, Rosana Núbia. **Três momentos para pensar uma História - Argentina 1966-1976.** Clio - Série Revista de Pesquisa Histórica - N. 26-1, 2008.

VIDELA, Jorge Rafael. In: **WIKIPÉDIA:** a enciclopédia livre. 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jorge_Rafael_Videla> Acesso em 11 de maio 2017.

A DUALIDADE ESCOLAR NO BRASIL SOB A ÓTICA DO TRABALHO: DESDE QUANDO – ATÉ QUANDO?

Márcia Maria Teodoro Fontoura – UNIRIO

E-mail: marciateodoro65@gmail.com

Carol Ferraz Lemos - UNIRIO

E-mail: cferrazlemos@gmail.com

PALAVRA-CHAVE: Educação – Trabalho – Classe social.

INTRODUÇÃO:

Na Idade Média a educação era privilégio das classes abastadas, mas com a chegada da Idade Moderna a massa populacional que trabalhava nos feudos invadem as cidades buscando o seu sustento agora nas indústrias, uma população que não estava preparada para ser um operário, a forma bem eficaz de resolver esta situação foi através da escolarização.

A classe trabalhadora foi moldada através da educação pública, enquanto a nobreza educava seus filhos em casa por meio de preceptores, com a finalidade de instruí-los para a alta sociedade ou para o sacerdócio. Procurou-se inserir a docilidade em suas almas e o adestramento de seus corpos ao se projetar qual seria a melhor “pedagogia” para a formação da classe operária. Isto é o que se pode chamar de dualidade educacional, entendida como a criação de dois sistemas de ensino distintos, sendo um de educação geral voltado à formação intelectual das classes dirigentes e outro minimalista para a classe trabalhadora de uma escola unilateral, prático-operacional voltada para formar o trabalhador para atuar na produção. Cria-se então uma pedagogia para que este fato fosse eficaz.

Segundo Souza (2009, p.490), quando a burguesia deixa de ser uma classe revolucionária e passa a ser uma classe reacionária, a educação é utilizada para reafirmar a divisão entre as classes, fortalecendo o poderio econômico das classes dirigentes. Observamos assim no Brasil, que parece haver um ciclo pedagógico que nos remete sempre a educação na Idade Média.

ESCOLARIZAÇÃO NO INÍCIO DE NOSSA HISTÓRIA

Com a transição para o Período Imperial, a Reforma Pombalina extinguiu todo

o ensino com vínculo religioso dado pelos Jesuítas. Marquês de Pombal, autor da Reforma, preocupado em atender aos interesses da aristocracia e da pequena burguesia aqui instalada, empreende uma reforma educacional a qual decretou o fim das escolas que serviam a igreja (aos Jesuítas), as quais passaram a ter a função de garantir os interesses do Estado. Essas reformas eram baseadas em ideias iluministas, que tentavam introduzir novos valores, institucionalizar uma ordem social ligada ao sistema de produção “capitalista ” em “gestação”. Para demonstrar a dualidade da educação neste período vamos analisar a fundação de duas escolas: “O Colégio dos Nobres”, cuja educação era dedicada aos filhos da nobreza e o “Colégio de Mafra” para os filhos dos plebeus. Além da grande diferenciação do ensino por gênero. Enfim, “foi a tentativa de um processo educacional que serviu de instrumento de controle social, pesando na uniformização cultural eurocêntrica”. (SOLIDADE, 2015, p.2362)

DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

Em 1892, o curso primário se dividiu em dois cursos, o preliminar e o complementar os dois com a duração de quatro anos, até 1895 quando o curso complementar se transformou em Curso Profissional de formação de Professores, e o curso primário foi reduzido para cinco anos. Mais uma vez a educação foi norteadada para a profissionalização. Em 1920, 67,9% das crianças estavam fora da escola em S. Paulo, e 74,2% eram analfabetas, herança do período imperial. Por esse motivo Francisco Campos decreta em 1931 a obrigatoriedade escolar por conta do alto índice de analfabetismo. Somente no segundo governo Vargas, o qual tinha ideais nacionalista de desenvolvimento, o ensino foi dividido em primário, secundário, industrial, comercial, normal (formação de professores), e agrícola. Para incrementar o ensino profissional foi criado um projeto educacional financiado pelas indústrias, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, pela necessidade da mão de obra qualificada para as indústrias.

Neste período com 52% de analfabetismo no país era impossível realizar seus planos, o ministro da educação Gustavo Capanema começa assim através de uma reforma reestruturar o ensino do país. E o governo para começar a sua modificação na educação começa por criar agências públicas e instituições de fomento, tais como: o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), o Conselho Nacional de Pesquisa

(CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os dois últimos ligados à expansão da pós-graduação stricto sensu nos dias atuais.

A Lei 4.024/61 – a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi votada em uma tentativa de melhora no ensino. Conforme Freitag (2005, p. 106), no ano de 1964, no Brasil, cinco milhões de crianças com idade entre sete e catorze anos, não eram atendidas pelo sistema escolar. Onze anos após, ainda não havia vagas para todos na escola, não cumprindo o art. 2ª da Lei 4.024/61, onde esta dizia que a “educação é direito de todos. A desigualdade se instalou ainda mais, os educandos que eram excluídos antes mesmo de entrar nesse sistema, ia diminuindo a cada etapa do ensino básico, poucos conseguiam concluir o primário e/ou o ginásio. Em seguida, aqueles que ultrapassavam todas essas barreiras e logravam êxito, estavam diante de mais um dilema, a falta de vaga nas universidades públicas. Onde só os “bem preparados” ou privilegiados teriam acesso ao ingresso no ensino superior, mas uma vez indicando a dualidade educacional. O povo tinha no ensino superior uma forma de ascensão social e depois da LDB de 1961 e o diploma de 2º grau era essencial para se chegar à universidade.

Visto que a política educativa em nosso país sempre teve a mercê do sistema político, com o golpe da Ditadura Militar em 1964, e tendo ela como meta a industrialização, os militares brasileiros entre os anos de 1964 a 1968, assinam doze acordos através do Ministério da Educação e Cultura- MEC com o United States Agency for International Development- U.S.A.I.D, com a intenção de implantar no país uma educação baseada no taylorismo, eles tinham como base a ideologia do Capital Humano e o Tecnicismo. Foi em 1968 que com a implantação da lei AI-5, houve reação violenta dos estudantes, em contraponto o governo elabora um fórum junto ao Instituto de Pesquisa de Estudos Sociais - IPÊS e a Pontifícia Universidade Católica – PUC, para traçarem os novos rumos da educação:

[...] O processo educativo dissocia completamente a educação enquanto processo de ensino, enquanto processo de formação intelectual, enquanto processo de educação moral. Esse dualismo compromete o objetivo de uma educação nacional [...]. Sem uma juventude formada na severa disciplina do trabalho técnico científico nenhum país hoje poderá desenvolver-se com realidade nacional autônoma. (D'AVILA, 1968, p.1 e 2).

Com base nas ideias apresentadas nos discursos deste fórum, foi formulada a

lei 5.692/71, valorizando o ensino profissionalizante de 2º grau, na tentativa de diminuir a demanda pelo ensino superior.

CONCLUSÃO

O governo federal aprovou, em fevereiro de 2017 a Lei da Reforma do Ensino Médio, onde, entre outras medidas, o estudante poderá “escolher” a área de conhecimento que deseja cursar. Porém cabe dizer, que as escolas não são obrigadas a oferecer todas as áreas. Imaginamos então que as escolas localizadas em município e/ou localidades mais pobres, não irão ofertar todos os conteúdos. Então onde fica a “escolha” desse estudante? O que nos leva a refletir quando se findará esta dualidade na educação com o ensino profissionalizante ou ensino tecnicista.

REFERÊNCIAS:

DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil(19171945). Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.400p.

Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. FORUM: A educação que nos convém. Conferências e debates. ACEP. Rio de Janeiro, 1968. Disponível na biblioteca da PUC/RJ.

SOLIDADE, Rodrigo Maia; HOGEMANN, Edna Raquel Rodrigues Santos.Direito e educação no Brasil desde as reformas pombalinas no período colonial até o Brasil imperial: A imposição física e ideológica de uma ordem social. Quaestio Iuris. Rio de Janeiro, vol. 08, nº. 04, Número Especial.2015. pp. 2361-2381. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/20935/15315> Acesso em 29 nov. 2016 às17: 02.

SOUZA, P.R.; FERREIRA, M.M.M.; BARROS, M.S.F. História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa. In: IX CONGRESSO DE EDUCAÇÃO III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009. Paraná. Anais... Paraná:PUCPR, 2009.

A RELAÇÃO ESCOLA-TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO PEJA DA ESCOLA BARCELONA A PARTIR DA APLICAÇÃO E ANÁLISE DE ENTREVISTAS

Mariana Rodrigues de Jesus

UNIRIO (CCH)

mari_rodrigues_rj@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho é um recorte da minha pesquisa de monografia cujo objetivo era compreender e analisar a relação educação e trabalho na perspectiva dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Escola Municipal Barcelona a partir de entrevistas e de pesquisas anteriores acerca da temática. Uma vez que o trabalho é uma questão de caráter urgente na vida do estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que procura por uma situação mais favorável no mundo do trabalho ou apenas por adentrá-lo, e acredita só depender de seu esforço pessoal e da conclusão dos estudos para isso. Porém, o que se observa é que a modalidade não conduz a formação para este foco e um fator que contribui é a crescente influência exercida pelas políticas neoliberais, que procuram restringir as possibilidades de inserção profissional dos sujeitos da EJA a empregos que exigem pouco da capacidade intelectual e sob condições precárias. Tais políticas estão alicerçadas nos objetivos do capitalismo e acabam funcionando, pois, o público da EJA não têm consciência clara delas e veem o ensino oferecido na escola como uma ponte para inseri-los no mercado de forma imediata, visto que o tempo é um fator primordial para este público.

Palavras-chave: EJA; educação; trabalho; mercado de trabalho; neoliberalismo;

Introdução

Este trabalho pretende compreender a relação educação e trabalho na perspectiva dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos de uma escola do município do Rio de Janeiro. Para tal, primeiramente discorre-se sobre dois pontos isoladamente: a modalidade de ensino da EJA e a concepção de trabalho e seus desdobramentos. O primeiro no sentido de abordar o histórico de lutas da EJA,

recheado de avanços, estagnações e retrocessos, em busca da ampliação da oferta de programas voltados para o público de jovens e adultos, do aprimoramento na qualidade dos mesmos e do reconhecimento da EJA como um direito. O segundo ponto envolve as questões relativas ao trabalho, levando em consideração a atual conjuntura econômica, marcada pela hegemonia do capitalismo neoliberal e pelo modelo de produção toyotista. Ambos influenciam diretamente a relação educação e trabalho e procuram satisfazer seus interesses nessa parceria.

Que interesses são esses e de que forma a EJA tem contribuído ou não para atendê-los faz parte dos objetivos deste trabalho, assim como: identificar o que fez os alunos interromperem os estudos; descobrir se a causa de os alunos retornarem à escola possui relação com a busca por um trabalho (emprego); saber qual o tipo de trabalho é almejado por esses alunos e perceber como eles entendem que a EJA contribui para o alcance dos seus objetivos no âmbito do trabalho. Na tentativa de encontrar respostas para os objetivos acima, optei principalmente por consultar os próprios alunos da EJA, através de entrevistas semiestruturadas, como uma forma também de dar voz a esses sujeitos que têm muito a dizer e nos ensinar sobre a EJA.

Metodologia

Buscando atingir os objetivos deste trabalho, a metodologia adotada foi inicialmente a pesquisa bibliográfica com o intuito de localizar trabalhos que abordassem a história da EJA no Brasil, da situação atual da EJA, da relação trabalho-educação no contexto neoliberal e por fim da correlação entre a EJA e a perspectiva do trabalho. As principais fontes foram os textos trabalhados nas disciplinas de EJA e de Educação e Trabalho durante a graduação, além do GT de EJA na base da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Os trabalhos encontrados auxiliaram no embasamento teórico e contribuíram para suscitar outros questionamentos acerca da temática. Numa etapa posterior foram realizadas entrevistas e rodas de conversas com alguns alunos do PEJA da Escola Municipal Barcelona a fim de perceber de forma mais aproximada a relação destes com o trabalho. As entrevistas foram registradas por meio de um gravador para posterior análise e transcrição de alguns fragmentos.

Discussão

Sabe-se que o trabalho é algo crucial na vida da maioria do público da EJA e entender como se dá a relação escola-trabalho é o foco deste trabalho. É o trabalho

um dos motivos que mais levaram os alunos da EJA a abandonarem a escola? Foi por causa do trabalho também que muitos retomaram os estudos? Que trabalho é esse que expulsa e depois traz de volta? A necessidade do estudo está então subordinada a busca por um trabalho? Qual tipo de trabalho almejam esses alunos? Por outro lado, que tipo de trabalhadores deseja o mercado de trabalho? A EJA está contribuindo com as expectativas de trabalho desses estudantes? São alguns dos questionamentos e hipóteses geradas durante o processo de pesquisa e escrita da minha monografia, que intenciono perceber se se aplicam tomando como principal referência a fala dos alunos e trabalhos acadêmicos que abordam temáticas semelhantes.

Conclusões

O estudo aqui realizado vem corroborar e dialogar com pesquisas, artigos e trabalhos acadêmicos já realizados sobre o tema como o de Silva *et al.* (2010), Romanzini (2012), Méndez (2013), Kuenzer (2013) e Fernandes (2015) ao constatar também que o formato em que é ministrado a EJA hoje não direciona os estudantes ao mercado de trabalho de forma digna, nem a adentrarem o ensino superior, uma vez que a modalidade está pautada pelos interesses econômicos hegemônicos que definem as regras de inserção produtiva no mercado de trabalho ou seja, está subordinada aos ditames do capital.

Outra percepção comum, está na falta de adequação do programa estabelecido para a EJA ao trabalho, presente na fala de quase todos os alunos entrevistados como sendo o grande motivador do abandono e do retorno deles à escola, o que ratifica o trabalho como um eixo temático muito forte e significativo. Algo compreendido facilmente pois, para o público da EJA em geral a relação estudo-trabalho é pujante e urgente, devido a necessidade de conseguir uma certificação e assim poder entrar no mercado de trabalho formal, mesmo que na prática não haja garantia que essa correlação se efetive.

Referências

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Da escola de outrora à escola de agora:** vozes de estudantes da educação de jovens e adultos. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED - UFSC. Florianópolis, 2015.

KUENZER, Acácia. **Exclusão includente e inclusão excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho [p. 77-95].

MÉNDEZ, Natália Pietra. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: STECANELA, N. (org.) **Cadernos de EJA 1**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CA_13_Mendes_2013_EJA_e_Trabalho.pdf>. Acesso em 30/06/2016.

ROMANZINI, Beatriz. **EJA – Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?** Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>>. Acesso em 04/07/2016.

SILVA, Gilceia; LOPES, Jurema R.; SILVA, Silvania J.; SILVA, Vânia M. **A Educação de Jovens e Adultos e o Mercado de Trabalho**. Disponível em: <http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/22%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Trabalho/Gicelia%20Silva%20e%20Jurema%20Lopes%20e%20Silvania%20Silva%20e%20Vania%20Silva_AEJAoMercadodeTrabalho.pdf>. Acesso em 30/06/2016.

Simpósio Temático 3 - II Simpósio de Educação Integral e(m) tempo integral

Tema: Educação Integral e(m) tempo integral

Resumo: O simpósio tem por objetivo possibilitar a discussão de estudos e pesquisas, em nível de graduação ou pós-graduação, que envolvam questões inerentes à história, políticas e/ou práticas de educação em tempo integral, dentro ou fora de nosso País, na perspectiva, ou não, da educação integral.

Data: 16/05 Terça-feira

Horário: 14h às 17h

Responsáveis: Prof^a. Ligia Martha C. da C. Coelho, Prof^a. Janaina S. da S. Menezes, Prof^a. Elisangela da S. Bernado, Prof. Carlos Antônio Diniz Junior.

DO MAIS EDUCAÇÃO AO NOVO MAIS EDUCAÇÃO: NOVOS OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM SÃO JOÃO DE MERITI/RJ¹.

Alessandra Fontes Iglesias

ale.iglesias29@gmail.com

PPGEdu/UNIRIO

Orientadora: Janaina S.S. Menezes

janainamenezes@hotmail.com

Resumo

Este estudo pretende analisar o processo de implementação do programa instituído por meio da Portaria nº 1.144/2016, com origem no governo federal, intitulado “Programa Novo Mais Educação” (PNME) o qual, a partir do ano de 2017, deverá substituir o Programa Mais Educação (PME) junto às instâncias subnacionais. Tendo por referência os olhares dos atores educacionais diretamente envolvidos com a implantação do PNME, será realizado um estudo de caso que terá como lócus o município de São João de Meriti, localizado na Baixada Fluminense/RJ, região geográfica de desafiadores resultados educacionais.

Palavras-chave: Programa Novo Mais Educação; Programa Mais Educação; Educação em Tempo Integral; São João de Meriti.

Introdução

A Educação, a partir da Constituição Federal de 1988, passou a se configurar não apenas como um pilar fundamental para a transformação da sociedade, mas como um direito inalienável do cidadão. Ainda no campo legal, é possível inferir por meio da interpretação da letra da lei, o direito à educação integral.

Embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal aos termos “- educação integral” e/ou “tempo integral” ao evidenciar (1) a educação como o primeiro dos dez direitos sociais (art.6º) e, conjugado a esta ordenação apresentá-la (2) como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (art. 205) – de forma subliminar, a partir da conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à educação integral (MENEZES, 2009, p.70)

Sendo a educação um dos direitos necessários à mudança social, é importante promover a ressignificação da escola como espaço de formação integral dos sujeitos, envolvendo, para além do desenvolvimento cognitivo, também o esporte, lazer e cultura. É nesse contexto que questões relacionadas à educação integral, à educação em tempo integral e à ampliação da jornada escolar têm sido bastante valorizadas e discutidas ultimamente.

Embora a temática não seja nova, tendo em vista que desde a década de 1930, Movimentos como o Integralismo, o Anarquismo, o Liberalismo, dentre outros, tratavam teoricamente e empiricamente o tema (MORGAN, 2015), a Educação Integral ganhou novos contornos e cresceu em importância após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Dentre as experiências de educação integral, duas merecem destaque por serem inspiradas nas ideias dos educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Em 1950, sob uma ideologia liberal, Anísio Teixeira fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia; e no Rio de Janeiro, em 1980, os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) foram idealizados por Darcy Ribeiro. Tais experiências, já a sua época, demonstravam uma preocupação com a formação completa do indivíduo.

No entanto, embora possamos considerar um grande avanço a menção à ampliação da jornada escolar na LDBEN, é importante ressaltar que a sua implementação não significa necessariamente o desenvolvimento de uma educação integral.

Condensando as ideias de autores como Coelho (2009), Cavalieri (2007) e Moll (2012), Morgan (2015, p. 66) considera que a educação integral pode ser compreendida como:

Aquela que considera o ser humano em sua multidimensionalidade, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para a intervenção social e para a emancipação humana. Tal educação deve oferecer tempos e espaços educativos diferenciados nos quais ocorram atividades de matizes multidisciplinares que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, buscando formar um homem crítico e justo.

Objetivando a qualidade da educação pública e a tentativa do cumprimento da LDBEN, o governo federal criou o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria

Interministerial 17/2007 (BRASIL, 2007) e pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), o qual vigorou até 2016.

Com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos estudantes, surgiu o Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144/2016, que visa “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes”, (BRASIL, 2016, Art.1º). Tal programa busca também atender as determinações da LDBEN, com relação ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo.

A reformulação do Programa Mais Educação, que resultou na instituição do Novo Mais Educação, trouxe em seu bojo a transição de uma política pública indutora de educação em tempo integral, voltada para a perspectiva da educação integral, para um programa de fomento à elevação do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), este atrelado à qualidade da educação oferecida.

Metodologia

A pesquisa será realizada em uma perspectiva qualitativa de análise, tendo em vista a unicidade do objeto e suas particularidades que estão relacionadas a:

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p.21-22)

Discussão

O estudo se dará na forma de um estudo de caso, a ser realizado em São João de Meriti, município da Baixada Fluminense. Além disso, o levantamento das informações se dará por meio da realização de pesquisas bibliográfica e documental. Já na pesquisa de campo, planeja-se realizar entrevistas semiestruturadas e questionários com os envolvidos na implementação tanto do PME quanto do PNME.

Nessa perspectiva, será utilizada a Análise de Conteúdos (BARDIN, 2013) para analisar as informações levantadas ao longo desta pesquisa, assim como os documentos pertinentes ao PME e ao PNME.

Conclusões

A presente pesquisa encontra-se em fase inicial, o que faz com que seus resultados ainda estejam por vir.

Como o PNME está sendo discutido, implementado e operacionalizado em nível de Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti? Como essa discussão está sendo conduzida nas unidades escolares? O que pensam os atores envolvidos em ambos os programas?

São muitas as perguntas que necessitam de estudos para que possam ser compreendidas na tentativa de possibilitar a construção de um arcabouço teórico-prático que poderá subsidiar a melhoria da qualidade do próprio Programa dentro do Município de São João de Meriti.

Acreditamos que o estudo seja atual e relevante porque se trata da modificação da estrutura empírica e ideológica de um Programa que se tornou uma importante política indutora de Educação em tempo integral voltada para a educação integral.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa, Portugal . 1977
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996.
- _____. Portaria Normativa 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 socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.
- _____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação**, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 2016.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.
- MENEZES, Janaina, S.S. Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In COELHO, Lígia Martha (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em Processo. Petrópolis, RJ. FAPERJ, 2009.
- MORGAN, Karine V. O Programa Mais Educação no formigueiro das Américas: a política de indução a Educação Integral no município de São João de Meriti. **Dissertação (Mestrado)** – Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense, 2015.

SER CONSELHEIRO ESCOLAR: O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO AO COLEGIADO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Amanda Moreira Borde

Mestra pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). -
Especialista em Conselhos Escolares pela Universidade Federal do Ceará.
Pesquisadora do Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral
(NEEPHI/UNIRIO). e-mail: amandaborde@yahoo.com.br

Elisangela da Silva Bernado

Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Programa de
Pós-Graduação em Educação (Bolsista PNPd/CAPES). Professora Adjunta do
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora do Núcleo de Estudos - Tempos,
Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO). Jovem Cientista do Nosso Estado
– 2014/FAPERJ. E-mail: efelisberto@yahoo.com.br

RESUMO:

A Educação no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, vem sofrendo grandes transformações. Um dos principais instrumentos para essas mudanças foi a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, promulgada em um período em que o Brasil vivenciava momentos de redemocratização. A Carta Magna, em conjunto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), entre outros documentos, foi de fundamental importância para ajudar a romper com concepções associadas a um longo período da ditadura militar e incluir o direito à educação e a gestão democrática no ensino no cenário das políticas públicas brasileiras. Pensar em gestão democrática é pensar em uma política educacional na qual os conselhos escolares estejam inseridos, uma vez que é por meio desse colegiado que traremos a identidade das escolas pelos diversos segmentos representados pelos seus pares. A relevância do estudo é justificada pelo fato do Conselho Escolar ser um órgão colegiado da escola pública que se envolve com as questões educacionais. Assim, conhecer a importância da participação dos conselheiros é uma nuance que requer atenção. Desse modo, este resumo expandido tem por objetivo apresentar a importância da participação de conselheiros escolares no colegiado de duas escolas públicas que atuam com o Programa Mais Educação, sendo uma pesquisa qualitativa.

Palavras Chave: Participação; Programa Mais Educação; Conselhos Escolares.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, nos apresenta a gestão democrática do ensino:

Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

[...]

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A LDBEN também apresenta o quantitativo de dias letivos e horas aulas a serem computadas para os discentes, considerado o mínimo de 200 dias e 800 horas, no entanto é citado a necessidade de ampliar esse período, constando: “A jornada no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Destarte, destacamos a necessidade de pensar uma escola em que o tempo não seja utilizado somente para as disciplinas do currículo mínimo, mas de atividades que envolvam informação e formação, para que não se torne mais do mesmo.

Nesse sentido, é importante dizer que falar de educação integral para nós, pressupõe falar também em tempo ampliado/integral na escola: com tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares (COELHO, 2009, p. 93).

A ampliação da jornada escolar, também ganhou vulto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, traçou a seguinte meta: “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).

Destacamos que o Programa Mais Educação (PME), foi a principal política indutora da ampliação da jornada escolar, lançada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, sendo posteriormente

regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 e reeditado como Novo Mais Educação pela Portaria MEC n. 1.144/2016.

O PME é um programa que merece destaque pelos conselheiros escolares, porque envolve toda a escola e ainda por considerar que o

Conselho Escolar é o órgão colegiado da escola pública, [...]. Cabe ao Conselho fortalecer o Projeto Político-Pedagógico da escola, como a própria expressão da sua organização educativa, garantindo a participação da comunidade escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica (BRASIL. [2015], p. 97).

Assim, a nossa pesquisa envolve duas importantes temáticas, que é o conselho escolar e a educação (em tempo) integral, sendo o objetivo apresentar a importância da participação de conselheiros escolares no colegiado de duas escolas públicas que atuam com o Programa Mais Educação.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Optamos por fazer uma pesquisa de cunho qualitativo, pois “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p.11). Iniciamos com a pesquisa bibliográfica e documental e utilizamos a entrevista semiestruturada.

O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO: O QUE É SER CONSELHEIRO ESCOLAR?

A LDBEN, apresenta os conselhos escolares com instância de gestão democrática e foi nessa perspectiva que apresentamos a nossa pesquisa, considerando que pesquisar sobre esse colegiado foi um desafio encontrado na escrita da dissertação que foi apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, intitulada “Conselhos Escolares em duas escolas públicas de tempo integral do Município de Itaboraí/RJ: a participação em discussão. ”

A pesquisa ocorreu em duas escolas de portes aproximados, ou seja, quantidade de alunos, professores e funcionários, espaço escolar e com atuação até o primeiro segmento do ensino fundamental, que oferecem a comunidade, escola de tempo integral, por meio do PME.

O Eixo da pesquisa que trata da participação no colegiado é um importante meio de apresentar o sentimento de pertencimento dos conselheiros, que nos foi apresentado após a pergunta: O que é ser conselheiro escolar?

CONCLUSÃO:

Ser conselheiro escolar é um desafio encontrado pelos entrevistados, que precisam dedicar seu tempo para estar nas reuniões e pensar em uma escola de qualidade. O olhar de cada conselheiro foi analisado cuidadosamente, pois as representações nela inseridas é o diferencial nessa pesquisa.

O sentimento de pertencimento de cada cidadão eleito para compor o conselho escolar, precisou ser valorizado e a observância dos diferentes olhares é um destaque necessário para a gestão democrática.

Saber ouvir os pais, professores, alunos, funcionários, diretores e a comunidade local, que possuem diferentes enfoques sobre a escola é essência desse colegiado, pois são diferentes vozes que dialogam com o mesmo objetivo.

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL. Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Lei Federal Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

_____. **Curso de Formação para Conselheiros Escolares**: módulo 1: Conselho Escolar na democratização da escola. Brasília: MEC, [2015]. (Coleção Conselhos Escolares).

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v.22, n.80, p.83-96, abr. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 198

O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: POLÍTICA INDUTORA DE QUE EDUCAÇÃO?

Bruno Mattos da Silva
brmattosdasilva@yahoo.com.br
PPGEdu / UNIRIO

João Carlos de Souza Anhaia Gino
joao.gino87@gmail.com
PPGEdu / UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Elisangela da Silva Bernado
efelisberto@yahoo.com.br
PPGEdu/UNIRIO

RESUMO

Este trabalho busca apresentar uma análise dos princípios balizadores e normativas do Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria nº 1144/16. O estudo identifica o processo de esvaziamento do conteúdo original do programa em sua nova versão, secundarizando a perspectiva socioeducativa em detrimento do aprofundamento das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista potencializar os resultados das escolas públicas usuárias no IDEB. O trabalho tem o interesse de contribuir para o debate acerca do futuro do Mais Educação, e da agenda da educação (integral) em tempo integral no país. A metodologia da pesquisa ficou por conta da análise documental e da pesquisa bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Mais Educação; Educação Integral; Tempo Integral.

INTRODUÇÃO

No dia 31 de agosto de 2016, o Senado aprovou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, garantindo a posse definitiva do vice, Michel Temer. No dia 10 de outubro de 2016, o Ministério da Educação, agora sob a gestão de Mendonça Filho, lançou a Portaria nº 1144/2016, instituindo o Programa Novo Mais Educação. A nova versão tem por objetivo principal melhorar a aprendizagem dos alunos das escolas públicas em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental (MEC, 2016).

A nova versão aponta uma série de mudanças nos princípios norteadores do Mais Educação, programa que é reconhecido no Plano Nacional de Educação (2014/24) como uma das estratégias indutoras para a educação em tempo integral no país. O presente trabalho tem como objeto central iniciar uma análise sobre os principais elementos do Novo Mais Educação, identificando transformações nos princípios e normativas do programa que o afastam da sua versão original.

METODOLOGIA

Minayo (2015) afirma que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia é muito mais abrangente do que um conjunto de técnicas de pesquisa. Nela inclui concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (MINAYO, 2015).

Como referencial metodológico utilizamos da análise documental e da pesquisa bibliográfica para analisar o contexto histórico e sócio-político da formulação de documentos oficiais. A pesquisa bibliográfica utiliza-se das contribuições de diferentes autores sobre o tema em questão, enquanto que a pesquisa documental está restrita às fontes primárias (OLIVEIRA, M. 2007). O referencial teórico fica por conta de Mainardes (2006) acerca do Ciclo de Políticas de Stephan Ball, e de Saviani (2013) que trata do conceito de neotecnismo dentro da lógica neoliberal do Estado Avaliador.

DISCUSSÃO

O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído pelo MEC na Portaria nº 1144, do dia 10 de outubro de 2016. O novo programa tem por objetivo ampliar a carga horária das escolas públicas em 5 ou 15 horas semanais, visando melhorar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Porém, a preocupação do governo federal em enquadrar o programa para a melhoria do desempenho educacional não é novidade. O Decreto nº 7083/2010 já dispunha, em seu Art. 1º, que:

O Programa Mais Educação tem por 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. (BRASIL, 2010)

As escolas que aderirem ao programa com a complementação de 5 horas semanais terão apenas as atividades pedagógicas de Língua Portuguesa e Matemática. Enquanto, as que aderirem às 15 horas semanais terão 8 horas para o Acompanhamento Pedagógico e as 7 horas restantes deverão ser preenchidas com três atividades complementares de escolha da escola (MEC, 2016b). Compreende-se aqui um processo de esvaziamento do programa, focado especificamente na tarefa de controlar o fluxo escolar e aprimorar o conhecimento dos alunos nas disciplinas testadas pela Prova Brasil.

Pode ser verificado em suas diretrizes que o programa passa atender prioritariamente os alunos com maiores dificuldades na aprendizagem, o que estabelece seleções dentro da escola, bem como a diminuição da importância do programa, reduzindo sua função à recuperação de alunos com maus resultados.

Art. 4º São Diretrizes do Programa Novo Mais Educação (...)
III - priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis;
IV - priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem;
V - priorizar as escolas com piores indicadores educacionais; (...)
(MEC, 2016)

Coelho (2004) aponta que todo projeto de 'Educação em Tempo Integral' pressupõe uma concepção de 'Educação Integral', visto que a ampliação da jornada escolar implica pensar em uma escola de formação e informação. Partindo desse pressuposto, podemos perceber que o Novo Mais Educação abandonou os preceitos de diversidade cultural, territórios educativos e comunidades de aprendizagem que balizaram a concepção de Educação Integral do antigo PME.

A nova versão do programa apostou no reforço em Língua Portuguesa e Matemática, reproduzindo a mesma estrutura escolar desigual, que não proporciona a democratização do conhecimento e a valorização dos saberes locais. Apesar de MEC (2016) tratar de reconhecer o dever da escola em mobilizar as comunidades para a implementação do programa, isso se dá dentro de uma perspectiva instrumentalizada, gerencialista, típico de uma democracia que não busca ser participativa e de caráter popular.

CONSIDERAÇÕES

Podemos perceber que a arena de disputas pela transformação do Mais Educação é anterior ao processo de impedimento de Dilma Rousseff. A transformação que passou o Mais Educação empobreceu teoricamente o programa, tornando seu

texto simplista e sem qualquer aprofundamento teórico, reduzindo suas capacidades à ampliação do tempo escolar e a busca por resultados imediatistas, expressos nos índices do IDEB.

O Novo Mais Educação em muito pouco se assemelha ao projeto original, também pelo fato de ser sido formulado a sete chaves, dentro dos gabinetes, sem qualquer tipo de discussão entre as escolas, comunidades e universidades. Porém, nada que não pudéssemos esperar de um governo ilegítimo, nascido de um golpe, e que parece ter medo do povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm> Acesso 24/4/2016.

COELHO, L. M. **Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental.** In: 27ª Reunião Anual da ANPED, GT n. 13 Educação Fundamental, Caxambu, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MEC. **Portaria n. 1145, de 10 de outubro de 2016.** Instituiu o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em 05/12/2016.

_____. **Programa Novo Mais Educação – Documento Orientador (Versão 1).** Brasília: MEC/SEB, 2016b.

MINAYO, M. C. de S. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade.** 34 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TOLEDO, L. F. Mais Educação, do MEC, não melhora notas dos alunos. **O Estado de São Paulo**, 6/10/2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mais-educacao--do-mec--nao-melhora-notas-dos-alunos,1775018>> Acesso em 30/7/20

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS PARA SUA CONSTITUIÇÃO

Carlos Antônio Diniz Júnior
Neephi/Unirio – TEIA/UFMG
junior.diniz.jd@gmail.com

Orientadora: Janaína Specht da Silva Menezes
Neephi/Unirio
janainamenezes@hotmail.com

Resumo

A temática proposta neste trabalho se constitui parte de pesquisa de mestrado em educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Objetivou-se, apresentar as influências vinculadas à instituição do Programa Mais Educação junto ao Ministério da Educação. O estudo dos textos editados pelo MEC, em relação ao PME foram analisados tendo como referencial teórico-metodológico o Ciclo de Políticas (BOWE *et al.* 1992; BALL, 1994). De cunho prioritariamente qualitativo, o trabalho tomou por base informações levantadas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais que atuaram no MEC em diferentes momentos, que, articulado à estratégia de análise por meio de categorias (BARDIN, 1977) nos possibilitou investigar o campo proposto. Por meio desta pesquisa foi possível identificar quatro categorias de análises, em relação às influências que deram origem ao Programa Mais Educação.

Palavra-chave: Políticas Públicas; Programa Mais Educação; Educação Integral e Tempo Integral

Introdução

No ano de 2007 foi criado o Programa Mais Educação (PME), o qual foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010). O PME chegou às escolas tendo com um dos objetivos o incentivo para que os entes federados pudessem elaborar e implementar suas políticas locais de educação básica em tempo integral (BRASIL.MEC, 2010). A constituição e implementação do programa retomou a necessidade de se intensificar o debate sobre o tema da Educação

Integral e do Tempo Integral, sejam no âmbito da academia como nos espaços de discussão e proposição de políticas públicas.

Considerando tais observações, fez-se necessário identificar as influências para a elaboração e instituição do PME por parte do MEC. A compreensão de tais questões nos possibilita refletir sobre esta estratégia indutora, contribuindo assim com as pesquisas futuras em relação a este tema.

Metodologia

Considerando o objetivo deste trabalho foram utilizados como referencial teórico-metodológico estudos sobre a pesquisa em políticas públicas, realizados por Stephen Ball, mais especificamente sobre o Ciclo de Políticas Públicas, em especial sobre o contexto da influência (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994), além de pesquisa bibliográfica e documental.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuaram no MEC no período de elaboração e instituição do PME. A análise dos resultados das entrevistas tomou por base a estratégia de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

Em relação às influências que deram origem ao PME, foram identificadas quatro categorias de análise, as quais, foram resumidamente intituladas de: 1. Ordenamento Normativo; 2. Influências Internacionais; 3. Atividades Complementares, e; 4. Indicadores Educacionais.

Discussão

O **Ordenamento Normativo**, que exerce o importante papel de direcionar e regulamentar a constituição das políticas públicas, constituiu-se igualmente importante na instituição do PME por parte do governo federal. Já nas considerações iniciais da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, são citadas a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben/1996).

No que tange às **Influências Internacionais**, observa-se que, em nosso País, os textos editados pelos organismos internacionais vêm influenciando a definição das políticas. Evidencia-se aqui que algumas dessas ideias “internacionais” se constituíram como influência à elaboração do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que, no escopo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem o PME como uma de suas ações.

Adentraremos, assim, em outra categoria: **Atividades Complementares**. Durante a realização das entrevistas constatou-se que o Projeto intitulado Ações Educativas Complementares, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos e Diversidade (Secad/MEC), constituiu-se influência para a elaboração do PME.

Ao relacionarmos as informações das Ações Educativas Complementares com o PME, podemos já observar algumas aproximações. No referido programa as escolas deveriam elaborar um plano de ação, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), o qual, após aprovado por equipe do ministério, encaminhava as informações ao FNDE para a liberação dos recursos do programa às Unidades Executoras (BRASIL.MEC, 2008), tal qual ocorria com o PME.

Outra convergência entre esta ação complementar e o PME, pode ser observada em relação ao público alvo. Em ambos os casos os estudantes em situação de vulnerabilidade social se constituem como foco prioritário das atividades. Dentre os critérios para a adesão ao PME destacados nos Manuais Operacionais da Educação Integral (BRASIL.MEC, 2008; 2009; 2011; 2012; 2013; 2014) aponta-se a prioridade para o atendimento às escolas com baixo IDEB. Ao fazer menção a este critério adentramos na última categoria de análise das influências para a elaboração do PME: **Indicadores Educacionais**.

Com base nas entrevistas realizadas, observa-se que a Prova Brasil, constituiu-se como uma das influências para a elaboração do PME, uma vez que seu foco é a melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem por meio da ampliação das oportunidades educativas (BRASIL, 2010). Nesse sentido, cabe refletir se, por meio do PME, os diversos saberes são valorizados por razão de uma compreensão mais ampla da educação e/ou em favor da melhoria dos índices nas avaliações em larga escala?

Conclusões

Conclui-se assim que, o ordenamento normativo voltado para a educação influenciou na instituição do PME no País ao buscar garantir estratégias que objetivassem assegurar a educação, como direito social, considerando os sujeitos em todas as suas dimensões, a partir da ampliação da jornada escolar para o tempo integral. Foi possível observar também que os organismos internacionais, por meio de

seus textos e proposições políticas, desempenharam um importante papel no sentido de influenciar a elaboração deste programa. É possível afirmar o mesmo em relação às ações de ampliação da jornada escolar de estudantes antes da implantação do PME no País, intituladas “Ações educativas complementares”, bem como, por fim, em relação à necessidade de se construir ações que visassem o avanço dos índices de aprendizagens dos estudantes aferidos por avaliações sistêmicas.

Referências

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Portaria Normativa 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 socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, 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, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**. Brasília, 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014

CAMINHOS E PERCALÇOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?

Cosme Leonardo Almeida Maciel

PPGEdu/UNIRIO
cosmehist@hotmail.com

Saraa César Mól

PPGEdu/UNIRIO
saraa_mol@ymail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a temática da *educação em tempo integral* por meio de produções acadêmicas do tipo *estado da arte* ou *estado do conhecimento* nos últimos anos. Assim sendo, indagamos: em que medida a temática supracitada tem se constituído como campo de pesquisa consolidado? E como desdobramento, quais questões aparecem em aberto para futuras pesquisas? Realizamos a pesquisa por meio de levantamento bibliográfico, no qual privilegiamos cinco trabalhos acadêmicos que realizaram o(s) tipo(s) de levantamento em questão. Consideramos que nas últimas três décadas a temática da *educação em tempo integral* se consolidou enquanto campo de pesquisa, sobretudo por conta das políticas de educação em tempo integral implementadas no Brasil.

Palavra-chave: mapeamento bibliográfico; estado da arte; estado do conhecimento; educação integral e(m) tempo integral; ampliação da jornada escolar.

Introdução

A ampliação da jornada escolar não se constitui uma inovação no cenário educacional brasileiro, mas foi apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) que adquiriu sustentabilidade legal, sendo reafirmada no século XXI por uma série de dispositivos normativos.

No século atual destacaram-se alguns programas de educação integral e(m) tempo integral, é o caso do *Programa Bairro-Escola*, no município de Nova Iguaçu,

implementado em 2006, ano também do início do *Programa Escola Integrada* em Belo Horizonte, ainda em vigor. É em 2007 que o Ministério da Educação inaugura o *Programa Mais Educação*, como uma estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Tal programa adquire, em 2016, nova roupagem, sob o nome de *Programa Novo Mais Educação*, num formato de menor abrangência, tanto no que concerne ao tempo quanto às áreas do conhecimento.

A ampliação da jornada escolar ganhou respaldo legal e se tornou pauta de políticas educacionais, desassociada, no entanto, de uma clara concepção educativa, gerando uma profusão conceitual no que tange ao emprego dos termos *educação integral*, *educação em tempo integral*, *escola de tempo integral* e *jornada ampliada*. A produção acadêmica atrelada a esses conceitos vem sendo mapeada por pesquisas do tipo *estado da arte* e/ou *estado do conhecimento*.

Com base no exposto, este trabalho busca apresentar as produções acadêmicas do tipo *estado da arte* ou *estado do conhecimento* que já foram produzidas no âmbito da ampliação da jornada escolar e/ou educação integral e(m) tempo integral, identificando pistas que podem subsidiar futuras pesquisas.

Metodologia

Partimos das ideias de Romanowwski e Ens (2006) que apontam a notória falta de estudos de cunho bibliográfico que mapeiem, desvendem e examinem o conhecimento já elaborado, de forma a revelarem, tanto os temas mais focalizados, quanto os que ainda estão silenciados, fomentando futuras pesquisas. Para elas, esses levantamentos nos propiciam a possibilidade de apreender a amplitude do que vem sendo produzido numa determinada área. É o caso dos estudos do tipo *estado da arte*, que recebem tal denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, no que concerne aos diferentes aspectos que geraram produções.

Nesse sentido, este estudo mapeou as pesquisas do tipo *estado da arte* ou, quando em menor abrangência, do tipo *estado do conhecimento*, no que tange à ampliação da jornada escolar/educação integral e(m) tempo integral, por meio da pesquisa bibliográfica, considerando a produção científica de grupos de pesquisa da área.

Discussão

A pesquisa bibliográfica revelou o pioneirismo do *estado da arte* descrito na tese de Maurício (2001), intitulada “Escola Pública de Horário Integral: demanda expressa pela representação social”. Outros trabalhos de Maurício são amparados por recortes do *estado da arte* inserido em sua tese, como: “Permanência do Horário Integral nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro no Campo e na Produção Escrita” (MAURÍCIO, 2002) e “Literatura e Representações da Escola Pública de Horário Integral” (MAURÍCIO, 2008). Após oito anos, uma atualização desse levantamento pôde ser conferida no artigo “Duas Décadas de Educação em Tempo Integral: Dissertações, Teses, Artigos e Capítulos de Livros” (RIBETTO E MAURÍCIO, 2009).

Visando mapear e discutir o que vinha sendo produzido no campo da educação (em tempo) integral no Brasil, Carvalho e Mól (2014) divulgaram um levantamento de artigos, dissertações e teses, do período entre 2003 e 2013. Foram constatados oitenta e cinco trabalhos, enquadrados em quatro agrupamentos de análise: (1) experiências institucionais de educação (em tempo) integral; (2) políticas públicas de educação (em tempo) integral; (3) crianças, jovens e educadores na educação (em tempo) integral; e (4) espaços, tempos e atividades na educação (em tempo) integral.

Também temos a tese de Rosa (2016), em forma do *estado do conhecimento* “Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil, período 2000-2012: o que Revelam as Pesquisas de Mestrado e Doutorado?”, que buscou investigar teses e dissertações defendidas no Brasil, no período supracitado, que tratam da temática da educação integral e(m) tempo integral, analisando, especialmente, como os pesquisadores apresentam o currículo da experiência/programa ou política analisada por eles.

Conclusões

A princípio concluímos que (1) a produção de mapeamentos bibliográficos (*estado da arte* e *estado do conhecimento*) é fundamental para a realização de futuras pesquisas no campo, visto que ajuda a situar o pesquisador sobre o que fora produzido até o momento; (2) no que tange à produção sobre a temática da educação integral e(m) tempo integral, notamos que normalmente, os trabalhos se remetem à materialidade de políticas, analisando algum aspecto em particular (currículo, espaço, tempo e outros); (3) que a produção desses

trabalhos teve um salto quantitativo considerável, a partir de 2010, em boa medida, voltada à análise de experiências de municípios brasileiros, ligados ao Programa Mais Educação.

Referências

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2001.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos. **Em Aberto**, v. 22, p. 137-160, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), Rio de Janeiro, p. 40-56, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro> no campo e na produção escrita. In: Cavaliere, A. M. V.; Coelho, L. M. C. C.. (Org.). **Educação Brasileira e (m) Tempo Integral**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002, v. 1, p. 112-132.

MÓL, S. C.; CARVALHO, L. D. Educação (em tempo) Integral: levantamento e análise da produção acadêmica em educação. In: **Anais do XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2014, Fortaleza. Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 1622-1626.

ROSA, A. V. do N. **Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?** (2016). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PETRÓPOLIS

Elaine Silva Mateus
PPGEB – CAp- UERJ
elainemateus784@gmail.com

Resumo

Este estudo apresenta uma discussão sobre a política de educação integral da rede pública municipal de ensino de Petrópolis. Integra a pesquisa do mestrado em andamento, do PPGEB-CAp/UERJ, intitulada, Educação Integral da rede municipal de ensino de Petrópolis: sentidos atribuídos pelos diferentes atores. Nesta rede encontramos uma pluralidade de modelos de educação integral, que se apresentam como possibilidades variadas de construção de sentidos sobre o que é educação integral. A relevância do trabalho em questão, está em possibilitar a reflexão sobre a experiência de educação integral em tempo integral em uma rede municipal de ensino, bem como os sentidos atribuídos pelos diferentes atores envolvidos (docentes, gestores, discentes e seus responsáveis) à educação integral em tempo integral. Tendo como objetivo: analisar os impactos das diferentes propostas na concepção pedagógica das escolas e na representação dos atores envolvidos. A proposta metodológica é de cunho qualitativo, fundamentada na abordagem teórica das representações sociais e no Discurso do Sujeito Coletivo. E, mesmo sendo uma pesquisa não concluída, identificamos a sua contribuição para a reflexão sobre mais uma experiência de educação integral em tempo integral em um dos municípios do estado do Rio de Janeiro.

Palavra-chave: educação integral; tempo integral; representações sociais

Introdução

O interesse pela educação integral em tempo integral surgiu quando iniciei minha atuação como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Iguaçu no ano de 2008. Tal inserção culminou no trabalho de conclusão do

curso de especialização³⁷ denominado “O Programa Bairro - Escola da Prefeitura de Nova Iguaçu - Um estudo exploratório sobre seus significados para a escola e a família”. Ao ter contato com esta realidade e por acreditar na contribuição da educação integral para a formação do sujeito, percebi a necessidade de conhecer a política de educação integral em outros espaços. Dirigi meu olhar às experiências de educação integral existentes nos municípios do estado do Rio de Janeiro e encontrei na rede pública municipal de Petrópolis uma pluralidade de modelos de educação integral em tempo integral, sendo discutidos e implementados recentemente. Pensei na possibilidade desta condição estabelecida num sistema de ensino suscitar variadas formas de construção de sentidos sobre o que é educação integral. Assim, este estudo tem por objetivo analisar os impactos dos diferentes modelos na concepção pedagógica das escolas e na representação dos atores envolvidos.

Metodologia

Buscando pensar no campo educacional em sua totalidade (JODELET, 2007), pretendemos lançar mão da abordagem processual das representações sociais (MOSCOVICI, 2003) por ser uma teoria que permite a explicação e a compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, também nos utilizando de técnicas de pesquisa, sistematização e análise das informações advindas do campo, por meio da perspectiva do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que é a técnica que busca identificar e descrever as representações sociais existentes no tema que se investiga, procurando resgatar o semelhante e o diverso próprios das representações sociais (LEFEVRE & LEFEVRE, 2012, p. 30).

Reflexões sobre educação integral em tempo integral no município de Petrópolis

Podemos identificar uma vasta literatura sobre educação integral e ou tempo integral. No entanto, como não há um posicionamento homogêneo sobre a temática, por isso este estudo compreende a

Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário

³⁷ Curso de Especialização em Organização Curricular e Prática docente na Educação Básica, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- FEBF/ UERJ, orientado por Maria Lúcia Kalaf, em 2009.

que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (HORA; COELHO, 2004, p. 9).

E neste sentido um período escolar de 4 horas diárias não seria suficiente, fazendo-se necessária a ampliação desse tempo não apenas em quantitativa, mas em qualidade, o que resulta em experiências variadas de educação integral em tempo integral. Em nosso país, a opção por um ou outro formato de educação integral se fará com base nas realidades locais, tendo em vista as condições de infraestrutura e política da administração pública que o coordena (CAVALIERE, 2009). Deste modo, Petrópolis adotou 3 modelos de organização da educação: Aluno em tempo Integral, Escola em tempo integral e Projeto Independência. A primeira possibilidade consiste no atendimento aos alunos de escolas municipais dos anos finais do ensino fundamental, por meio dos Núcleos de Educação Integral, que são instituições que garantem aos alunos a ampliação da jornada em 10h semanais, com atividades organizadas em oficinas ofertadas no contraturno. A segunda vertente, atende aos anos iniciais do ensino fundamental com atividades realizadas no interior da escola. Inicialmente, estava previsto que esta proposta fosse implementada em todas as unidades dos anos iniciais a partir do ano de 2016. O terceiro modelo foi construído por um núcleo de profissionais da Escola Municipal Alto Independência, tendo como mentor teórico e coordenador pedagógico, o Prof. José Pacheco representante da OSC EcoHabitaré. O projeto iniciou no ano de 2016, em caráter experimental, com alunos do 3º ao 5º ano, e foi finalizado no início de 2017 com a posse da atual gestão municipal.

Conclusões

Apesar de esse estudo fazer parte de uma pesquisa em andamento, identificamos a sua contribuição para a reflexão sobre mais uma experiência de educação integral em tempo integral no estado do Rio de Janeiro, a partir da análise do processo de discussão municipal que culminou na adoção da educação integral enquanto política pública municipal idealizada em 3 modelos/propostas. No entanto, no final de 2015, devido ao atraso do repasse de recurso do governo federal ao Programa Mais Educação, foi decidido que a educação em tempo integral seria realizada apenas nas escolas que já realizavam este atendimento, assim inviabilizando a sua extensão às demais unidades. Outra situação de destaque no município foi a não reeleição do prefeito nas eleições do 2º turno de 30 de outubro de 2016, o que configurou no esfacelamento de uma das vertentes de educação integral: o Projeto

Independência. Através destes 2 fatores, podemos identificar que está sendo posto um grande desafio a política de educação integral em tempo integral no município.

Referências:

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em:< http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ligia_Martha_Coimbra.pdf>. Acesso em: 30 de dezembro de 2016.

JODELET, D. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et al. (Org.). **Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-26.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. **Pesquisa de Representação Social**. Um enfoque qualiquantitativo. Brasília (DF): Liberlivro, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ENSINO MÉDIO INOVADOR E EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: O PROGRAMA NOVA GERAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

Flavia Gonçalves da Silva
Mestranda da UNIRIO
flaviagsmendes@gmail.com

Elisangela da Silva Bernado
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO
efelisberto@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é relacionar algumas das legislações mais recentes com foco no Ensino Médio e Ensino Médio integral ou de tempo integral. Como também a iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) chamada de Ensino Médio Nova Geração vem sendo implementada e se integra a esse contexto de mudanças. A educação aqui é entendida como um direito público subjetivo e palco de disputas de grupos distintos na sociedade brasileira, marcada pela imensa desigualdade social.

Palavra-chave: Ensino Médio, Ensino Médio Inovador, Educação Integral e Educação de Tempo Integral.

Introdução

O Ensino Médio vem sendo discutido por educadores há décadas. O papel desse segmento da Educação Básica e quais as principais políticas desenvolvidas nesta área são fundamentais para o entendimento do tema.

A LDB de 1996 unificou os diversos níveis e modalidades da educação no país. Um avanço neste aspecto. Mas também abriu espaço para uma série de decretos, portarias e programas instituídos após a sua implementação que direcionam iniciativas e principalmente recursos de acordo com os interesses de grupos específicos.

O objetivo deste trabalho é relacionar algumas das legislações mais recentes com foco no Ensino Médio e Ensino Médio integral ou de tempo integral. Como também a iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) chamada de Ensino Médio Nova Geração vem sendo implementada e se integra a esse contexto de mudanças.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental. Foram contempladas as principais legislações produzidas pós LDB que tiveram o ensino Médio como foco principal e documentos da SEEDUC do Ensino Médio Nova Geração.

Discussão

A Educação é um direito social e está presente na Constituição Federal de 1998 no seu Artigo 6º. O Capítulo III, Art.º 208 descreve o dever do Estado com a Educação mediante garantia de: I-Educação básica e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL,1988). Essa redação foi dada pela emenda constitucional nº 59, de 2009. Antes, em seu inciso I, a lei tratava exclusivamente da obrigatoriedade do ensino fundamental.

O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação, o Fundeb, contemplou toda a Educação básica, incluindo o Ensino Médio na redistribuição dos recursos.

O Fundeb foi criado pela Emenda constitucional nº53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério-Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

Em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador, (PROEMI) foi criado através da portaria Nº 971 e incentiva os Estados da Federação a criarem propostas inovadoras e fornece apoio técnico e financeiro as escolas de Ensino Médio. O Art.2º explica o PROEMI.

Art 2º Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

A Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro é participante do PROEMI.

Abaixo, um trecho da proposta das escolas de Ensino Médio Nova Geração:

As escolas de Nova Geração são participantes do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, mas possuem uma Matriz Curricular diferenciada. Compõem um novo modelo de Escola de Ensino Médio em tempo Integral, das 7h às 17h, com um ambiente que desenvolve as competências do jovem, suas atitudes e valores para o Século XXI. (...) Por isso, o curso de Nova Geração visa ao fortalecimento do desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir

a formação integral com a inserção de atividades que tornem o seu currículo mais dinâmico. (SEEDUC, 2015)

Essa proposta é de uma escola de tempo integral. E mais, afirma que a ampliação do tempo na escola visa a formação integral dos alunos. Utilizamos aqui, o conceito de Educação Integral das professoras Ligia Martha Coelho e Daise Hora para trazer a luz, qual é o conceito de Educação Integral utilizado aqui neste trabalho:

Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; os esportes e o trabalho (COELHO E HORA, 2009, p. 185)

O Ensino Médio Nova Geração é a proposta inovadora de tempo integral que está sendo desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro. Mas alguns questionamentos ficam a responder futuramente. Esse programa traz em seu cerne uma proposta de formação integral do estudante. Qual é o conceito de Educação integral que pauta essa proposta? Há um ganho real nessa ampliação do tempo escolar a nível de qualidade da educação? Qual é o alcance social dessa política? Questões que pretendemos ampliar numa pesquisa de campo em uma amostra em escolas que oferecem o Ensino Médio Nova Geração.

Conclusões

O Ensino Médio vem ganhando maior visibilidade nas políticas públicas voltadas para a Educação. O Fundeb foi o grande marco para a Educação Básica. Não só o Ensino Médio Regular, mas a modalidade de Ensino Médio Integral também passou a receber recursos desse Fundo, dentre outras.

O PROEMI, em 2009, fomentou nos Estados da Federação o surgimento de propostas inovadoras como o Ensino Médio Inovador no Rio de Janeiro.

Torna-se necessário avaliar criticamente as recentes legislações na área de Educação, como as políticas públicas desenvolvidas na atualidade.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996.
- BRASIL. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2009.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- COELHO, L.M.C.C.; HORA, D.M. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 27, jan./jun. 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Unidades de Nova Geração.**
Disponível em: <http://rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2600834>. [Data de Acesso: 23 abr. 2017.](#)

FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Katia Regina Teixeira Vasconcellos

Mestre em Educação e Políticas Públicas – UNIRIO
Professora do Ensino Fundamental FME/Niterói
katiaregi.76@gmail.com

Elisangela da Silva Bernado

Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora do
Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO).
Jovem Cientista do Nosso Estado – 2014/FAPERJ.
efelisberto@yahoo.com.br

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções dos professores lotados em uma escola específica do município de Niterói, buscando perceber de que maneira a formação continuada oferecida pela rede municipal de educação contribui para o fortalecimento da educação em tempo integral Niterói/RJ. Partindo da literatura da área e da observação da prática da escola investigada, pudemos tecer novas percepções e olhares sobre a formação continuada e sua importância na composição do profissional docente. Destacamos a necessidade de toda uma estruturação de tempos e espaços para que aconteçam encontros formativos e a importância de ouvir a demanda interna de cada escola, a fim de criar momentos de troca que apresentem significados teóricos e práticos na reflexão individual e coletiva do professor.

Palavras-chave: formação continuada; formação docente; escola em tempo integral

Introdução

Com o intuito de melhor compreender o desafio de participar da construção de um modelo escolar de uma rede municipal de educação, foi necessário ampliar o entendimento acerca de experiências que trataram da questão da ampliação do tempo na escola. Também foi necessário buscar o ordenamento legal e dialogar com a literatura sobre o tema. Podemos perceber, assim, que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 apresenta quatro metas que entrelaçam a intenção de ampliar a

oferta de educação em tempo integral concomitantemente com a formação e valorização do docente.

Metodologia

A análise documental e a pesquisa bibliográfica auxiliaram na ampliação do nosso olhar, possibilitando uma análise detalhada do documento preliminar elaborado pela Comissão Dácio Tavares Lobo Júnior, efetivada via Portaria nº 01/2013, no município de Niterói.

Discussão

A proposta político-pedagógica da Escola Municipal Anísio Teixeira reflete o momento do investimento em experiências de educação em tempo integral de retomada da educação em tempo integral em vários Estados e Municípios. Sendo assim, em seu processo de implementação, segundo Paro (1988, p. 26), a “retomada da proposta da escola integral ganha (...) novo significado, mas mantém, em relação àquela escola do passado, vários pontos de contato.” Imergir no universo da formação continuada para esta demanda de “aumento do tempo” dos professores na escola investigada, permitiu analisar a formação continuada em uma escola com um projeto diferenciado de educação em tempo integral.

Nesse sentido, este trabalho oportunizou, também, refletir se a formação dos professores que atuam nessa escola, que atende aos cinco primeiros anos do ensino fundamental em tempo integral, é suficiente para proporcionar aos discentes uma formação mais completa e se por meio dos cursos, palestras e encontros formativos, formações continuadas em serviço oferecidas como estes profissionais modificam (ou não) sua prática pedagógica.

Entre as muitas possibilidades de questões a serem investigadas neste contexto de implantação de um modelo escolar diferenciado, elegemos como objeto de estudo a formação continuada dos docentes da referida escola. Então, nossas indagações vão à seguinte direção: Qual a importância da formação continuada no processo de transformação da prática docente em uma escola de educação e(m) tempo integral? Quais os benefícios que a formação continuada traz (ou não) para o docente que atua numa escola de tempo integral? Silva (2014, p. 25) aponta “três premissas que utilizamos para pensar a formação do professor para a educação

integral na escola de tempo integral: função da escola, função docente e trabalho docente”.

Para tanto, refletimos com Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas últimas décadas nas discussões relativas às políticas públicas, bem como nas investigações e publicações da área. O estudo da formação docente envolve um número considerável de autores (NÓVOA, 1995, HUBERMAN, 2013, entre outros) que evidenciam a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor e a necessidade de se levar em conta o saber que o mesmo acumula tendo a escola como lócus de formação docente (BERNADO, 2003; 2015).

Partindo da percepção de que há um nó entre a formação inicial e as funções que os mesmos exercem ao ingressarem na carreira do magistério, entendemos ser possível uma análise das respostas dos professores, trazendo à tona inferências e discussões possíveis sustentadas pelo embasamento teórico na área de formação docente.

Conclusões

Os sujeitos investigados revelaram as seguintes percepções: descreveram que o estímulo para continuar os estudos se deve ao plano de carreira, que aumenta seus vencimentos de acordo com a formação obtida; e, em quase sua totalidade, os participantes relataram considerar sua formação inicial insuficiente para exercerem sua função. Percebemos aqui a necessidade de trocas e espaços formativos que fortaleçam os professores no sentido de valorizarem seus saberes desenvolvidos através de suas práticas diárias. Entre os desafios do cotidiano escolar, muitos sinalizaram a falta de interesse e participação por parte dos pais, falta de tempo para atender às demandas do cotidiano escolar, um ambiente barulhento e questões de indisciplina que acabam “roubando” o tempo de aula.

Acreditamos em uma política pública que respeite e valorize os profissionais que atuam nesta rede, assinalando através do entendimento da necessidade de se

valorizar os profissionais da educação, poderá ocorrer a construção da política pública de educação integral.

Referências

BERNADO, Elisangela da S. *Formação continuada de professor em escolas organizadas em ciclo*. 106 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Formação Docente: que tipo de profissional formar? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 41 n. 3, p. 90-109, set./dez. 2015.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2013. P. 31-61

NITERÓI. Fundação Municipal de Niterói. **Portaria n. 087 de 12, 13, 14/2011**. Disponível em: <www.educacaoniteroi.com.br>. Acesso em: 26 jul. 2015.

NOVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 1995.

PARO, Vítor. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**, São Paulo, Cortez, 1988.

SILVA, Katia A. C. P. C. da. A formação de professores para a educação integral na escola de Tempo integral: impasses e desafios. In: ROSA, Sandra V.L; BRANDÃO, André de A.; FREITAS, Vilmar Luiz de; SANTOS, Luciane M. dos (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia, Gráfica e Editora América Ltda, 2014.

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E A INSERÇÃO DO CAPITAL PRIVADO NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM NOVA FRIBURGO/RJ³⁸

Luiz Fernando Nunes
PPGEdu/UNIRIO
fernando@i-historia.com

Orientadora: Janaina S. da S. Menezes
janainamenezes@hotmail.com

Resumo

O texto analisa as parcerias público-privadas a partir da inserção do Instituto Ayrton Senna em uma escola na cidade de Nova Friburgo, RJ, por meio da gestão do “Programa Ensino Médio Inovador” (ProEMI) juntamente com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). A partir dessa perspectiva, aborda, também, outros temas, como Educação Integral, o público não estatal e o ideário da Terceira Via na educação.

Palavras-chave: Parcerias público-privadas; Educação em tempo integral; Terceira Via, Nova Friburgo.

Introdução

As parcerias entre o setor privado e o público assumiram, na educação, grande importância e são, atualmente, fruto de muitos debates. Número significativo de estados brasileiros possui convênio com instituições privadas, geralmente sem fins lucrativos, para gerenciar programas escolares.

Neste texto, especificamente, a ideia é problematizar os acordos entre o público e o privado, dando ênfase à implementação do Ensino Médio de Tempo Integral, denominado “Programa Ensino Médio Inovador” (ProEMI)³⁹ em uma escola da cidade de Nova Friburgo/RJ, sob a tutela do Instituto Ayrton Senna (IAS).

Em síntese, questiona a forma como se estabelece essa relação e quais suas implicações no contexto da concepção de educação pública de tempo integral, em especial, na escola a ser pesquisada.

Metodologia

³⁸ O trabalho corresponde versão do Projeto, com o mesmo título, vinculado ao curso de Mestrado em Educação (PPGEdu) e ao Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO).

³⁹ Segundo o MEC, o Programa Ensino Médio Inovador está alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016. (BRASIL, 2017). Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi> Acesso em 13 abr. 2017.

Existem muitos trabalhos que analisam a inserção do capital privado na educação; aqui destacados estão os textos de Peroni (2012) e Adrião (2005). Nos últimos anos, esses estudos abarcaram o discurso associado à educação em tempo integral, sobretudo por conta do grande número de acordos entre governos e instituições sem fins lucrativos que foram conclamadas a gerenciar e/ou auxiliar na execução de projetos, buscando atender a um debate público sobre a necessidade de ampliação de tempo nas escolas, mas sem, ainda, uma discussão ampliada sobre a educação integral e o tempo integral.

Certamente a escola é um dos campos de batalha ideológica onde o público e o privado integram, historicamente, lados opostos. Seria ela, portanto, um dos pontos de partida para a inserção das políticas gerenciais de grupos, que, em colaboração com o Estado, através de “gestões mais profissionais”, alavancariam a qualidade do sistema educacional. Assim, no que diz respeito ao referencial teórico-metodológico, além da pesquisa à vasta bibliografia que considera essa situação, a proposta seria colocar em discussão, por meio de um estudo de caso, uma escola no estado do Rio de Janeiro, onde o ProEMI, em parceria com o IAS, foi implantado, levando, ainda em 2015, à oferta do Ensino Médio de tempo integral naquele espaço.

Nessa configuração, a ideia de um estudo de caso considera a realização de entrevistas com alguns atores envolvidos na implantação do ProEMI, a saber, membros do IAS, da SEEDUC, além da comunidade escolar. A análise dessas entrevistas atenderá à necessidade de preencher as lacunas temporais da fala dos envolvidos, uma vez que podem fornecer uma real dimensão da problemática analisada. Juntamente a essa metodologia, a pesquisa bibliográfica garantirá suporte teórico. Necessário, pois, unir os dois métodos como nos diz Lücke (1986, p. 1-2), quando afirma que “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Discussão

Quando se considera somente a educação nas ações de entre o público e o privado, verifica-se uma proximidade ao projeto neoliberal, ou seja, ao incremento de uma postura de superação do Estado de bem-estar social transformando-se em uma proposta de incentivo à iniciativa privada.

No entanto, as políticas neoliberais começaram a sofrer adaptações, uma vez que sua ideologia puramente mercadológica passou a ser vista como limitadora. Dessa forma, criou-se o que passou a ser chamado de Terceira Via, pensada como alternativa a esse

neoliberalismo (GIDDENS, 2001). Grosso modo, ela trata de um projeto de adequação do capitalismo, dando-lhe uma face mais “humana”, empreendida por meio de um reformismo que, na História, recebeu também nomes como “social-liberalismo”, “esquerda modernizante” entre outros. Essa corrente sustenta que o socialismo (no sentido da valorização das questões sociais) pode ser atingido através de reformas dentro do capitalismo.

É diante do avanço tão palpável dessa ideia de que é necessário agregar setores privados para avançar na eficiência do setor público, que se faz necessário estabelecer um contraponto teórico com o objetivo de dar sobrevida à educação pública, essencialmente gratuita e transformadora.

No caso específico desta pesquisa, a parceria entre o IAS e a SEEDUC/RJ, atende, a nosso ver, aos requisitos de uma política de agrupamento do privado aos setores públicos para educação, justificada pela ideia de que o poder público perdeu a capacidade de gestão, e, por isso, precisa da ala privada. Passou-se a entender que só a gestão privada salvaria a educação pública da ingerência. Estado e iniciativa privada deveriam, pois, transformar-se em “sócios” (GIDDENS, 2001).

Considerações finais

Por se tratar de um projeto de pesquisa ainda em andamento, os resultados são preliminares e estão abertos a necessários debates. Algo que já é possível compreender, no entanto, é o credo cada vez mais forte e justificado de que o Estado é ineficiente na gestão dos serviços público, algo que já foi sistematicamente citado por autores como Moraes (2011, p. 26), quando mostra que em vários campos do setor público prevalece certa ideologia que, amparada pelo discurso da mídia, busca esvaziar o espaço, desqualificando o Estado na promoção do bem coletivo, abrindo, conseqüentemente, campo para a iniciativa privada.

Não são raras também as declarações, cuja tentativa é o convencimento pela retórica, sobretudo à luz da atual conjuntura de crise institucional, financeira e política, de que a educação é cara aos cofres públicos, e de que o direito que a assegura igualmente para todos, ao modo como nos ensinava Teixeira (1994) deve ser repensado. Desenha-se um projeto de esvaziamento da educação pública que busca abrir espaços para a inserção do capital privado.

Assim, além de uma análise acadêmica, o texto também é uma tentativa de reação, de resistência frente aos ataques que a educação pública vem sofrendo e se insere na desigual, mas empolgante batalha das ideias.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (*Org.*). **O público e o privado na educação:** interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU: 1986.

MORAES, Denis. **Vozes abertas da América Latina:** Estado, políticas públicas e democratização da comunicação. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ: 1994.

A EDUCAÇÃO DESENVOLVIDA PARA ADOLESCENTES INFRATORES TAMBÉM DEVE SER OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL!

Paulo Fernando Lopes Ribeiro

Grupo de Trabalho e Estudos sobre Educação para
Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade/UFF
paulocederj@gmail.com

Resumo

Consciente que a educação integral deve almejar o pleno desenvolvimento de todos os educandos estejam eles cerceados ou não de sua liberdade, este artigo tem como propósito compreender, sob uma perspectiva socioeducativa, como vem se desenvolvendo o processo educativo oferecido aos adolescentes em conflito com a lei em duas instituições escolares pertencentes à Seeduc do RJ e que atende ao Degase. Desta forma, é analisado o processo educacional que é destinado aos adolescentes autores de atos infracionais. Através dos dados levantados foi possível constatar, entre outros resultados, a importância da socioeducação na política de restrição e privação de liberdade dos adolescentes e jovens do Estado do RJ.

Palavra-chave: adolescente infrator; socioeducação; Degase

Introdução

A questão do envolvimento da juventude com a ilicitude constitui-se em um inquietante tema atual o qual deve ser investigado pela educação brasileira, portanto esta pesquisa tem como cerne analisar o processo de escolarização em duas unidades de internação do Degase.

Metodologia

O levantamento das informações tomou por base a realização de entrevistas semiestruturadas, as quais, segundo Boni; Quaresma (2005, p. 75), “combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto”.

Discussão

A Escola João Luiz Alves (EJLA), inaugurada em 30/10/1926, localizada na Ilha do Governador, RJ, constitui-se destaque no acautelamento de adolescentes infratores no país, entre outros aspectos, por ser a única a ser citada no primeiro Código de Menores de 1927 que vigorou no Brasil.

Já no Centro de Socioeducação Professor Antonio Carlos Gomes da Costa (Cense PACGC), também situado na Ilha do Governador, RJ, Corresponde a única unidade de internação e internação provisória destinada ao sexo feminino do Estado do Rio de Janeiro que cometem atos infracionais.

O Colégio Estadual Candeia, bem como o Colégio Estadual Luiza Mahin são unidades escolares ligadas a Diesp e que atendem adolescentes infratores oriundos das instituições de internação e internação provisória das unidades de internação do Degase, no caso, respectivamente, a EJLA e o Cense PACGC.

No que tange ao espaço físico das escolas, existe uma nítida diferença entre a unidade masculina e a feminina. O C. E. Candeia está localizado em uma área interna da própria unidade de internação, ou seja, ocupa um espaço geograficamente localizado no interior da referida instituição. Por sua vez, o C. E. Luiza Mahin, embora funcionando no terreno da unidade, possui prédio próprio e independente do Cense PACGC, o que, pelo menos visualmente, lhe possibilita uma “identidade” mais escolar.

Outro ponto a se destacar é que as salas de aula da unidade masculina não possuem portas, estratégia estabelecida para resguardar a segurança e facilitar, assim, a visualização e o atendimento pontual, no caso de necessidade de intervenção por parte dos agentes socioeducativos.

As escolas funcionam de segunda à sexta-feira, nos turnos da manhã e da tarde. As turmas da manhã participam das aulas do currículo regular nas salas de aulas e frequentam os cursos profissionalizantes à tarde e vice-versa. Seguem o calendário escolar do governo estadual e seus recessos e férias escolares, embora sejam instituições educacionais integradas ao sistema socioeducativo, são os mesmos das outras escolas regulares estaduais.

As turmas são heterogêneas, compostas por alunos com diferentes idades e compleição físicas desiguais. Algumas classes são multisseriadas, tendo como critério para sua constituição o agrupamento dos anos escolares principalmente no segundo segmento do ensino fundamental.

Nas escolas localizadas nas unidades de internação do Degase, o sistema de ensino é modular, utilizando-se como base o Programa Autonomia, “onde os adolescentes deverão ser avaliados pelos docentes regentes ao final de cada semestre para promoção ou retenção de ano de escolaridade” (COSTA, 2015, p. 213).

Durante a pesquisa de campo foram apresentados pelos entrevistados alguns fatores que prejudicam o avanço da aprendizagem dos alunos, os quais impactam, por conseguinte, os resultados do seu processo avaliativo, a citar:

- Ausência da realização do dever de casa;
- Proibição de livros nos alojamentos; e
- Veto a qualquer material escolar, como lápis, etc., fora do ambiente escolar.

Um dos diferenciais de uma escola no sistema socioeducativo é, sem dúvida, a questão da utilização dos materiais escolares pelos alunos. Canetas, lápis, réguas, tesouras, colas, apontadores, enfim todo material comum ao universo educacional tem sua utilização terminantemente vetada aos alunos fora da sala de aula em uma escola do Degase. Aliam-se, ainda, a esta lista de proibições o uso de livros e cadernos nos alojamentos (devido, por exemplo, a possível utilização das folhas como preparação de cigarros ou outros instrumentos de uso indevido). O consenso é que tais objetos podem se transformar em potenciais armas que poderiam causar sérios problemas, culminando em uma rebelião, por exemplo.

Verifica-se a preferência dos docentes em lecionar numa escola inserida no sistema socioeducativo:

- a) Turmas reduzidas em relação às das escolas que estão fora do sistema socioeducativo;
- b) Recebimento de adicional financeiro (GEEP - Gratificação de Encargo Especial por Projeto); e
- c) Crescimento profissional.

No que tange a dimensão pessoal, os entrevistados apontaram as seguintes motivações em lecionar no Degase:

- a) Sensação de estar mais seguro;
- b) Respeito maior por parte dos alunos; e
- c) Idealismo (oportunidade de provocar mudanças na vida do próximo).

Percebe-se que estes motivos associados a questões de ordem particular refletem através das falas dos entrevistados o diferencial em exercer a docência numa escola socioeducativa.

Conclusões

Observa-se que na concepção dos profissionais entrevistados, as escolas do Degase possibilitam maior segurança, disciplina, frequência e comprometimento a seus alunos - os quais apresentam a especificidade de terem cometido atos infracionais -, comparativamente aos estabelecimentos regulares. Destaca-se o fato de os entrevistados terem evidenciado que, devido ao envolvimento com os alunos, os professores acabam por também assumir papéis de outros profissionais, além daquele que lhe é específico: a docência. Neste sentido, segundo Ruiz (2003), o papel atual do professor como profissional da educação deve ser repensado. Para a autora, os professores não podem ter uma posição neutra diante de uma sociedade que clama por justiça e necessita desenvolver uma consciência crítica.

Referências

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Código dos Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm>. Acesso em: 28 maio 2015.

COSTA, Aline Silva da. O pedagogo do Degase e o desafio do atendimento ao adolescente de baixa escolaridade e não alfabetizado. IN: ABDALLA, Janaina de Fatima Silva; SILVA, Saturnina Pereira da; VELOSO, Bianca Ribeiro (Orgs). **Ações Socioeducativas – Formação e saberes profissionais**. Rio de Janeiro: Degase, 2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – **Novo Degase**. Projetos [2016]. Disponível em: <<http://www.degase.rj.gov.br/projetos.asp>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

FORMATO(S) DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE MINAS GERAIS EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE LAVRAS

Raphael Henrique Mota Guillarducci

NEEPHI - Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral-UNIRIO
rhmguala@gmail.com

Resumo

O objetivo do trabalho é analisar o Programa de Educação em Tempo Integral do estado de Minas Gerais, realizado em uma escola no município de Lavras, refletindo sobre a configuração desse programa diante das vertentes “escolas de tempo integral” e “alunos em tempo integral”. Identificamos que há um descompasso entre as orientações e diretrizes do programa em relação a materialidade das ações na escola investigada, algo que impossibilitou a caracterização do programa em apenas uma das vertentes.

Palavras-chave: Escolas de tempo integral; Alunos em tempo integral; Jornada Escolar ampliada

Introdução

Apresentaremos neste trabalho um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada no primeiro semestre de 2016, em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, situada no município de Lavras. A pesquisa investigou a materialização do Programa de Educação em Tempo Integral do Estado de Minas Gerais em uma instituição escolar específica, que desenvolvia ações voltadas para a educação em tempo integral com estudantes do ensino fundamental I.

A Rede Estadual de Educação de Minas Gerais promove ações de educação em tempo integral desde 2004. Contudo, ao longo desses anos, as ações desenvolvidas pelo respectivo estado, no âmbito da educação em tempo integral foram sofrendo reformulações. Em 2015 as alterações no Programa de

Educação em Tempo Integral do estado de Minas Gerais buscaram uma aproximação com as diretrizes do Programa Mais Educação (PME), desenvolvido pelo Governo Federal (MINAS GERAIS, 2015). Cabe salientar que o PME, instituído pela portaria interministerial nº 17/2007 e pelo decreto nº 7.083, se constituiu, na última década, como o programa da política educacional brasileira voltado para ampliação da jornada escolar e objetivava a indução de novas ações na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, em que medida, a influência exercida pelo PME nas diretrizes do Programa de Educação em Tempo Integral realizado pelo estado de Minas Gerais acarretou em mudanças no formato deste programa estadual?

Diante disso, o objetivo do trabalho é analisar o Programa de Educação em Tempo Integral de Minas Gerais em uma escola da rede estadual, situada no município de Lavras, considerando a sua aproximação com as diretrizes do PME. Faremos essa análise fundamentados na tipologia proposta por Cavaliere (2009): “alunos em tempo integral” e “escolas de tempo integral”.

Metodologia

Utilizamos como método de investigação três instrumentos distintos: (1) análise bibliográfica e documental, buscando uma apropriação dos conceitos e diretrizes documentais relevantes à pesquisa; (2) entrevistas estruturadas com parte dos sujeitos envolvidos no programa de educação em tempo integral realizado na escola pesquisada; (3) Observações das ações cotidianas do programa.

Para a análise bibliográfica e documental utilizamos a tipologia proposta por Cavaliere (2009), o Manual Operacional do Programa Mais Educação (BRASIL, 2014) e o Documento Orientador das Ações do Programa de Educação em Tempo Integral do estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015). As entrevistas estruturadas contaram com a participação dos seguintes sujeitos: diretor e supervisora da escola e com a professora responsável pelo macrocampo de orientação pedagógica. As observações das ações do programa na escola pesquisada foram realizadas diariamente, no turno da manhã, durante três meses.

Discussão

De acordo com Cavaliere (2009) os programas de educação integral em tempo integral podem ser compreendidos e sintetizados em duas vertentes: “escolas de tempo integral” e “alunos em tempo integral”.

A vertente “escolas de tempo integral” caracteriza-se por uma tendência em investimentos no interior das instituições escolares, visando uma compatibilidade entre as demandas da educação integral e as condições estruturais das escolas. Tornando possível, as ações de professores e alunos, no âmbito de uma educação que se pretende ampliada, tanto em aspectos de conteúdo quanto de tempo escolar. Em contrapartida, a vertente “alunos em tempo integral” caracteriza-se por uma tendência que busca a articulação dos programas com outras instituições, não-escolares, com o intuito de promover atividades no contraturno do ensino regular, preenchendo assim o aumento do tempo escolar.

O Programa Mais Educação possui em suas diretrizes características que nos permitem aproximá-lo da vertente “alunos em tempo integral”. As diretrizes deste programa indicam que a tarefa de educar deve ser compartilhada por múltiplos agentes, buscando ações que ocorram para além do espaço escolar (BRASIL, 2014). A partir dessas características, consideramos que, ao menos nas diretrizes, o PME retirou a centralidade da escola no desenvolvimento de suas ações. Além disso, o respectivo programa apresentou um modelo de ampliação da jornada escolar que não dialoga com as reais condições das instituições públicas de ensino, tendo em vista que o programa não teve como objetivo promover melhorias estruturais nas escolas participantes (SILVA, 2015).

Nesse aspecto, recorrendo às vertentes supracitadas, identificamos alguns pontos a serem problematizados. Pelas diretrizes do Programa de Educação em Tempo Integral de Minas Gerais, poderíamos caracterizá-lo de acordo com a vertente “alunos em tempo integral”, tendo em vista a aproximação deste programa com o Programa Mais Educação.

Após a realização das entrevistas e as observações das ações de educação em tempo integral na referida instituição escolar, foi possível identificar algumas peculiaridades que aproximam àquela prática escolar da vertente “escolas de tempo integral”. Embora a legislação explicita um incentivo para que

se promova ações fora da instituição escolar, identificamos no programa analisado, que as atividades ocorriam apenas nos espaços da escola. Isso nos levaria a caracterizá-lo dentro da vertente “escolas de tempo integral”. Porém, tal vertente pressupõe uma adequação e um investimento estrutural que seja compatível com as demandas da educação em tempo integral e isso não existiu na escola pesquisada.

Conclusões

Diante desse cenário, concluímos que não foi possível caracterizar o programa em apenas uma das vertentes. Tendo em vista que as ações eram realizadas, quase que integralmente, no interior da escola, mesmo diante dos problemas estruturais. Em contrapartida, as diretrizes do programa incentivavam o uso de espaços externos à escola, embora a realidade do programa, na instituição escolar investigada, demonstrasse dificuldade na articulação de parcerias que possibilitassem a realização de ações além do espaço escolar. O que ficou evidente é que independente do lugar que o programa ocupava entre as duas vertentes, a característica de precariedade para o desenvolvimento das ações era um traço invariável, e isso dificultava o desenvolvimento das práticas escolares.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 de abril de 2017.
- CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Documento orientador das ações de educação integral no estado de Minas Gerais**: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos. 2015.
- SILVA, B. A. R. Diferenças entre as perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no programa Mais Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p. 202-218, mar. 2015.

Simpósio Temático 4 - Educação Libertária, Teorias Anarquistas em Educação, Circulação Transnacional de ideias pedagógicas antiautoritária.

Tema: Educação Libertária

Resumo: O simpósio tem como objetivo a apresentação de pesquisas, relatos e experiências que tratam da educação libertária no campo das reflexões anarquistas; as concepções históricas e filosóficas da educação libertária; trajetória de educadores e experiências escolares libertária; concepções de ativistas e suas referências teóricas. Nessa direção, os estudos histórico, filosóficos ou que tratem das trajetórias e experiências possam possibilitar reflexões que contribuam para a escola pública no contexto brasileiro.

Data: 16/05 Terça-feira

Horário: 18h

Responsável: Prof. José Damiro Moraes

EDUCAÇÃO ANARQUISTAS NO BRASIL: EDUCADORES E SUAS TRAJETÓRIAS

José Damiro de Moraes

Departamento de Fundamentos da Educação; Centro de Ciências Humanas e
Sociais;

Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira – NEPHEB

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

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. Nesta comunicação apresentaremos conceitos pedagógicos e sociais de educadores anarquistas no Brasil. No caso, iremos apresentar os educadores Joao Penteado, Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho que desenvolveram conceitos atuaram criando escolas e publicando reflexões. Ainda temos poucos estudos que se debruçam sobre educadores anarquistas o que torna essa comunicação importante para contribuir com o campo dos estudos do pensamento educacional brasileiro. A metodologia utilizada foi a análise de fonte primárias como jornais e outros periódicos buscando articular os conceitos educacionais anarquistas com o período em que foram escritos. As considerações preliminares que chegamos apontam para a preocupação desses educadores anarquistas que criticavam o controle da escola pelo Estado e, com isso, ser utilizada como controle dos trabalhadores.

Palavras-chave: Adelino de Pinho; João Penteado; Florentino de Carvalho; Educação anarquista

Introdução

A educação sempre foi entendida pelos anarquistas como uma das ferramentas voltada para a transformação social. No Brasil, os ativistas anarquistas dentro dos movimentos sociais e sindicais preconizaram uma educação e uma escola livre da

Igreja e do Estado. Nesta comunicação apresentaremos aspectos dos conceitos de pedagogia social em educadores anarquistas no Brasil.

Professores Anarquistas

Escolhemos três militantes anarquistas que dirigiram e organizaram as Escolas Modernas nº 1 e nº 2: **João Penteado**, **Adelino de Pinho** e a Escola Nova: **Florentino de Carvalho** (pseudônimo de Raimundo Primitivo Soares). O pensamento desses militantes será apresentado de forma breve, com a intenção de cartografar o efervescente cenário educacional do período de 1910-1930.

O professor João Penteado proclamava na revista A Vida que as escolas deveriam receber atenção daqueles que sonhavam transformar a sociedade, pois “é nelas, justamente nelas, nos seus bancos e nos seus livros que se preparam as novas gerações [...] é nelas que reside o segredo da força mantenedora dos preconceitos patrióticos, das convenções sociais, das superstições e dos dogmas religiosos” (PENTEADO, 1914).

Ainda segundo esse professor, pelo fato das escolas terem importante papel na formação das pessoas, a Igreja e o Estado buscavam controlá-las. Frente a isso, a atitude esperada dos anarquistas e das escolas racionalistas seria contrapor-se a essa ação autoritária.

Também nessa perspectiva, o professor da Escola Moderna nº. 2, Adelino de Pinho, argumentava em A Vida que a preocupação do Estado com a educação era não sincera, honesta e desinteressada, mas

somente uma manobra habilíssima para se apoderarem dos filhos dos trabalhadores e prepará-los, como já aconteceu aos pais, **amolgando-lhes** os cérebros e deprimindo-lhes o caráter, a serem obedientes, humildes, submissos e respeitadores do **status quo**, bons manequins, dentro de oficinas, quando há necessidade de produção, e bons manequins, no campo de batalha, quando os estoques de mercadorias abundam nos armazéns e se faz mister conquistar mercado à força de pulso, a ferro e fogo, para dar saída aos produtos invendíveis (PINHO, 1915).

Mantendo uma postura crítica, Pinho prosseguia no Boletim da Escola Moderna convicto de que a escola “com raras exceções, até aqui tem sido um instrumento de exploração religiosa, dirigida, protegida e inspirada por padres, frades e caterva de ambos os sexos” (PINHO, 1918).

Outro educador e ativista anarquista Florentino de Carvalho teve uma atuação marcante no movimento operário do início do século sendo perseguido, preso, torturado, expulso do país, retornando pois não foi aceito nos portos em que foi apresentado. Esse educador avaliava que a escola, como “instituição de classe, de seitas e partidos políticos”, exercia a função de “princípio dinâmico da coação intelectual e moral das camadas inferiores da sociedade” (CARVALHO, 1927, p. 33). A crítica estendia-se à figura do professor. Segundo Carvalho, os docentes procuravam, de forma camaleônica, adaptar-se aos regimes políticos: “católicos no Estado católico, imperialista no império, monarquista na monarquia, republicano na república, democrata na democracia social, comunista de Estado no Estado Comunista. A morfologia das suas faculdades parelha com a morfologia política das nações” (CARVALHO, 1927, p. 34).

Para Carvalho, a função do professor era perniciosa porque a ação docente colaborava diretamente para a manutenção de um “espírito” da ordem e preparava “as massas para que restabeleçam a autoridade e a lei onde estas forem abolidas, em obediência a uma necessidade psicológica, a um **imperativo categórico**” (CARVALHO, 1927, p. 34-35). Desta forma, a formação das crianças era limitadora das possibilidades de uma formação integral, pois “as poucas letras lhe são ensinadas sem critério pedagógico, sem método, sem finalidade cultural. Como no campo obreiro, **a instrução não passa da especialização** profissional, peculiar a cada ramo de exploração, de coação” (CARVALHO, 1927, p. 227, grifo nosso).

Em sua postura crítica, Florentino de Carvalho radicalizava na defesa de uma educação “racional e científica, revolucionária e anárquica”. Essa assertiva ia de encontro ao pensamento pedagógico dos anos 1920 que, por sua vez, proclamava a necessidade da educação laica e neutra (NAGLE, 2001), mas superava pois entendia o Estado como um obstáculo para a felicidade humana. Ao mesmo tempo, Carvalho alegava que a educação não poderia ser laica, porque em seu entendimento, o laicismo era conservador, sendo uma doutrina metafísica e burguesa; e também não

poderia advogar-se neutra, pois a neutralidade caracterizava-se pela abstração (CARVALHO, 1927, p. 233-235). Sua proposição foi de uma educação comprometida com a transformação social dentro e fora da escola.

Considerações Finais

Podemos considerar que para esses três anarquistas o projeto de transformação social visando uma sociedade ácrata passava pela educação não apenas nos ambientes escolares mas em sindicatos e associações. Segundo Garcia Moriyón (1989) a defesa anarquista da educação revela a preocupação com o objetivo de desenvolver toda a possibilidade da criança, tirar tudo o que traz dentro de si sem abandonar nenhum aspecto, mental ou físico, intelectual ou afetivo.

A trajetória desses educadores no Brasil revela a busca em construir condições para uma transformação social e a criação de uma nova sociedade com bases anarquistas através da autogestão, ação direta, liberdade, federalismo. Ciente de sua realidade e do controle que o Estado pretendia na educação, criticaram tanto a organização da escola como das ações dos professores.

Neste sentido, as ações educativas libertárias objetivavam problematizar a realidade e tomavam o campo educacional como um espaço privilegiado para discutir as razões da infelicidade humana dentro do capitalismo. O que levava os anarquistas a entender a educação como ato político e procuravam restituir ao pensamento pedagógico e à escola uma dimensão social e coletiva a serviço do povo. Uma proposta que fugia e se contrapunha ao pensamento educacional republicano. Sem dúvida, uma educação nestes moldes tornava-se perigosa para o controle desejado pelo Estado. Como afirmou Ferrer y Guardia, a sociedade teme nossas escolas.

Referências

CARVALHO, Florentino. (Primitivo Soares). **Da escravidão à liberdade** - a derrocada burguesa e o advento da igualdade social. Porto Alegre: Sociedade editora renascença, 1927.

GARCÍA, Victor. **La internacional obrera**. 1978. Digitalizado por Kolectivo Consciencia Libertaria: <<http://www.kclibertaria.comyr.com/>> [Acesso em 05/01/2017].

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª edição. São Paulo: DP&A, 2001.

PENTEADO, João. As escolas e a sua influência social – o ensino oficial e o ensino racionalista. In: Revista **A Vida**. Rio de Janeiro, 31 de dez. 1914.

PINHO, Adelino de. A escola, prelúdio da caserna. In: Revista **A Vida**. Rio de Janeiro, 31 de mar. 1915.

PINHO, Adelino de. A escola. **Boletim da escola moderna**. São Paulo, 13 de out. 1918.

PINHO, Adelino de. Novos horizontes novas esperanças. **Boletim da Escola Moderna**. São Paulo, 01 de maio 1919.

ESTUDOS DOS PERIÓDICOS ANARQUISTAS DO RIO DE JANEIRO (1900-1911): OS MÚLTIPLOS PODERES E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PARA OS ANARQUISTAS

Caroline Lopes de Paula Costa

Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação Brasileira - NEPHEB

k.r.o.l.y.n.e.2.0.0.7@gmail.com

José Damiro Moraes

Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação Brasileira - NEPHEB

jdamiro@gmail.com

Resumo

Os “múltiplos poderes” têm, em seu significado amplo, sido discutido de forma importante no meio acadêmico. Não faltam trabalhos com referência de diversos autores que abordaram o assunto. Os anarquistas também construíram esse conceito em seus periódicos deixando de forma clara o que são os múltiplos poderes, que poderes são esses e como eles se sustentam. É muito importante organizarmos esse conceito, pois se percebe que em todos eles a educação está diretamente ligada, fazendo com que a mesma fosse usada pelos anarquistas como um dos instrumentos de emancipação do trabalhador em forma de diversas abordagens como, por exemplo, o próprio periódico como meio de informação e explicação de caráter educativo. A escolha dos anos entre 1900 e 1911 veio de uma análise de ruptura nesses periódicos devido ao estado de coisas da época, os direcionamentos usados (manchetes dentro da vida diária, significado de palavras, explicação sobre como seria uma sociedade ácrata, etc) foram mudando a partir de 1912 que ganhou caráter mais ativo e menos explicativo. É a partir das leituras e organização dos periódicos anarquistas do Rio de Janeiro entre os anos de 1900 a 1911 que evidenciaremos a educação como objeto crucial para o sustento desses poderes, mas também como o rompimento deles.

Palavra-chave: múltiplos; poderes; anarquismo; educação;

Introdução

O presente trabalho faz parte do subprojeto de Iniciação científica “Os Periódicos Anarquistas no Rio de Janeiro entre os anos de 1900-1920”. A ruptura para os anos de 1900 a 1911 veio do aspecto mais explicativo das colunas dos periódicos

e foi a partir desse que os múltiplos poderes ganharam forma. A educação aparece paralelamente nessa discussão e de forma recorrente ao tratar os quatro poderes: Estado, Militarismo, Capitalismo e Religião. Trabalhar a educação nessa perspectiva revela, por exemplo, como a educação está atrelada ao social e como a mesma, muitas vezes, não pode ser usada como um significado amplo. O objetivo é organizar o conceito de educação para os anarquistas usando o próprio periódico para se auto explicar.

Metodologia

Leitura e análise dos Periódicos Anarquistas do Rio de Janeiro entre os anos de 1900 a 1920.

Discussão

Durante a leitura dos jornais podemos perceber a ação de quatro múltiplos poderes que são o Estado, o Militarismo, o Capitalismo e a Religião. Esses quatro poderes aparecem de forma corrente e inclusive são trabalhados conceitualmente, isto é, o que é o Estado, por exemplo. Essas definições e as ações dos poderes são atreladas à educação que não é vista de forma geral pelos anarquistas e, assim como necessitamos do conceito desses múltiplos poderes, precisamos do conceito de educação para os anarquistas, como é a educação de uma sociedade ácrata, etc. Realizar essa ponte entre o social e o educacional trás vários aspectos da própria educação.

Conclusões

Conclui-se que a educação é um dos instrumentos de sustentação dos poderes e possuem quatro abordagens diferentes, isto é, o Estado aborda a educação de uma forma, o Militarismo de outra e, assim sucessivamente. Nessas discussões, os anarquistas revelam o que seria a educação ideal em uma sociedade ácrata e o uso da mesma como instrumento de emancipação dos trabalhadores. E, assim como a educação não é uma nesse processo para os anarquistas também apresenta diferentes abordagens na busca dessa emancipação, isto é, uma educação para as crianças, outra para os trabalhadores, etc, contendo objetivos diferentes ocasionando uma “Revolução Social”.

Referências

A Guerra Social (1911)

A Voz do Trabalhador (1908, 1909)

Não Matarás! (1908)

O Malho (1902)

FERRER Y GUARDIA: NOTAS INICIAIS DE SUA PROPOSTA EDUCACIONAL

Pâmella Cordeiro Miranda

Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação Brasileira - NEPHEB

pamella_miranda_belmiro@yahoo.com.br

José Damiro Moraes

Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação Brasileira - NEPHEB

jmoraes@gmail.com

Resumo

O presente estudo é um fragmento do que discorre a pesquisa que tem como cerne a reflexão no que tange a vida, pensamento pedagógico de Francisco Ferrer y Guardia e os pressupostos anarquistas que nortearam a construção de seu projeto educativo. A partir da observação do contexto social de sua época em que a elite mantinha seus privilégios por meio da opressão que já era reproduzida nos aparelhos educacionais, Ferrer propôs uma nova abordagem pedagógica para além da crítica aos modelos escolares que sistematizava a violência e repressão. Sua intenção era a transformação social que seria constituída por meio de uma nova mentalidade libertária e humanista fundamentada no pleno saber científico, livre, qualitativo e igualitário para a promoção de uma educação emancipatória.

Palavra-chave: educação emancipatória; Escola Moderna; Anarquismo

Introdução

Nascido em Alella, uma cidade pequena de Barcelona, em 11 de janeiro de 1849, Francisco Ferrer Y Guardia foi educado em uma família de camponeses católicos, segundo os valores religiosos. Porém aos 14 anos a proximidade com seu patrão de uma loja na Barcelona foi crucial no desenvolvimento no que se refere a sua qualidade de pensador liberal anticlerical.

Aos 35 anos ingressou na maçonaria, na Loja La Verdad de Barcelona e posteriormente na Loja Maçônica Francesa onde esteve em convívio com exilados espanhóis - socialistas, republicanos e anarquistas.

Sua primeira escola foi fundada em Barcelona em agosto de 1901 sendo nomeada de “Escola Moderna”, com a soma de trinta alunos. Sua escola e seu método de ensino foram discriminados a condição de ser “sem Deus” e de dispor de livros e revistas imorais.

Ferrer foi caluniado pela Igreja Católica e também incriminado como cúmplice do atentado à bomba no casamento do rei Afonso XIII da Espanha com a princesa Victoria que dizimou 15 pessoas. Em 1908 criou a Liga Internacional para a educação racional da Infância.

A revolta e a coibição que acompanhou a Semana Trágica prendeu e autuou muitas pessoas, sendo a Francisco Ferrer Y Guardia atribuída a responsabilidade criminal do ato. Foi preso em 1º de setembro acusado de ser o líder intelectual da Semana Trágica, o que lhe conferiu a pena de morte. Em várias partes do mundo, partidários posicionaram-se favoráveis a Ferrer, inclusive no Brasil. O suplício aconteceu no dia 13 de outubro de 1909, na Fortaleza de Montjuich. As últimas palavras proferidas por ele faziam menção a Escola Moderna.

A resistência no que tange ao ideal pedagógico de Ferrer se fazia pela sua crítica pontual ao sistemas escolares de seu contexto social que reproduzia em suas práticas educacionais operários submissos para atividade industrial em condições de trabalho exploratórias. Não obstante, suas proposições se articulavam com os princípios do anarquismo no que diz respeito ao fim da divisão de classe através de uma educação libertária, integral e solidária, em que o desejo de liberdade e gestão de si mesmo poria fim a opressão sofrida pelos pobres.

Guardia percebia o interesse das autoridades quanto a condução dos dispositivos educacionais e o significado da apropriação. A escola padronizava e limitava a inteligência e os impulsos humanos, além de que regularizava a violência das elites.

Metodologia

Leitura e interpretação das narrativas encontradas nos Periódicos Anarquistas do Rio de Janeiro entre os anos de 1900 a 1920, com enfoque na presença ou menção em Francisco Ferrer Y Guardia ou sua obra “Escola Moderna”. E também do livro “Escola Moderna” de Francisco Ferrer Y Guardia.

Discussão

As interpretações que se fazem a partir da pesquisa nos periódicos produzem entendimentos importantes sobre o período histórico estudado. Para além do acesso ao novo modelo de educacional que estava sendo desenvolvido através da iniciativa original de Ferrer, está também implícito a pouca notoriedade que se dá ao pensamento filosófico, político e educacional anarquista. A perspectiva da pesquisa se debruça também no resgate de um período histórico que vem sendo negligenciado, até mesmo como um direito de conhecimento negado.

A relevância da análise propicia o acesso a outras possibilidades educacionais que podem ser inspiradoras na prática da educação. Visto que amplifica as potencialidades e o entendimento da função social da escola nos dias atuais.

Conclusões

A proposta educativa de Ferrer é de grande significado não apenas no contexto da educação anarquista, mas ao ideal de educação que rompa com padrões reprodutores de segregações sociais em busca de uma experiência formativa mais autônoma, heterogênea e crítica. Seus pressupostos servem como fonte inesgotável para a reflexão no que tange a finalidade da educação e a sua relevância no contexto social. Além de que a provocação que sua ideologia educacional fomenta, nos auxilia na problematização das mazelas sociais que ainda se fazem presente e são de grande valia na leitura da realidade educação e na proposição de transformá-la significativamente.

Referências

A Época (1912, 1913, 1914, 1920)

A Vida (1915)

A Voz do trabalhador (1908, 1909)

FERRER I GUÀRDIA, F. A Escola Moderna, Edição original: La Escuela Moderna FORU AIT Uruguai, 1960 Tradução e diagramação: Ateneu Diego Giménez COB AIT Piracicaba, 2010 <http://ateneudiegogimenez.wordpress.com> <http://cobait.net>
<http://www.iwaait.org>

EDUCADORES ANARQUISTAS NO RIO DE JANEIRO NOS ANOS 1900-1920: EXPERIÊNCIAS E CONCEITOS

Débora dos Santos Ferreira

Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação Brasileira - NEPHEB

muitagentileza@gmail.com

José Damiro Moraes

Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação Brasileira - NEPHEB

jmoraes@gmail.com

Resumo

Na construção do pensamento sócio-educacional, é imprescindível que recorramos ao passado com o intuito de resgatar memórias, práticas e ideologias que permearam o caminho percorrido até nós. A História, no entanto, é um campo muito delicado de lidar, devido ao fato de que nem todas as informações a que temos livre acesso foram democraticamente colhidas e registradas. Dessa forma, todo o movimento do cotidiano, dos trabalhadores, da cultura popular, constituía uma história negligenciada e esquecida. Embarcada nesta negligência e esquecimento histórico, encontra-se a educação proposta pelos anarquistas, os quais eram (e ainda são) vistos por muitos, sinônimo de caos, baderna e rebeldia. Defronte a tal concepção, o que uma educação feita por anarquistas ensinaria? Portanto, desenvolvemos um estudo de recuperação histórica dos educadores, conceitos e experiências escolares anarquistas no Rio de Janeiro, entre o final do século XIX e início do XX, período em que muitas dessas ideias foram disseminadas no Brasil. Nossa hipótese é que ao reencontrar e estudar esses educadores, muitos anônimos, ampliar-se-á a compreensão dos embates em torno da educação integral, que é a proposta anarquista. Diante disso, visamos compreender tal conceito de educação integral nos educadores libertários do Rio de Janeiro analisando suas experiências e publicações conceituais, os discursos registrados com algumas categorias adjacentes e pesquisa do que está presente na História, tendo em vista o favorecimento e viabilização da produção coerente desta pesquisa de iniciação científica.

Palavra-chave: educadores; recuperação histórica; anarquismo; educação integral; educação libertária

Introdução

A liberdade tomada como meio e fim norteou essa proposta, mas uma liberdade que deve ser construída socialmente. A pedagogia libertária propõe a criação de um novo tipo de consenso social, no qual todos os homens participariam e seriam atores desse processo. Aqueles que defendiam a proposta educacional libertária tinham como meta a construção de uma instituição escolar diferente, à margem do Estado capitalista, uma sociedade edificada sob os princípios da solidariedade e da liberdade. Esta é uma proposta pedagógica arrojada que, até hoje, é um grande desafio, porque lida com as bases efetivas de um pensar democrático e participativo.

Este estudo é uma parcela da pesquisa de Iniciação Científica e tem como objetivo analisar a participação dos educadores anarquistas, no início do século XX, com suas experiências e conceitos; considerar a significativa crítica que realizaram sobre a educação tradicional; mostrar com clareza o caráter ideológico da educação, assim como destacar a importância estratégica da educação para um movimento que pretende revolucionar a sociedade.

Metodologia

A leitura e análise dos jornais e periódicos anarquistas do Rio de Janeiro, publicados entre 1900 a 1920 – duas décadas a que se dedicam especificamente esta pesquisa –, serviram como subsídio para a coleta de dados, referências e desenvolvimento do estudo.

No decorrer da análise, também foram realizadas outras leituras e diálogos visando descrever a conjuntura do tema de pesquisa no cenário sócio-político vigente na época e fomentar a importância da investigação e debate dessa temática no atual contexto educacional.

Discussão

Com o intuito de progredir no estudo e recuperação histórica dos educadores, conceitos e experiências escolares anarquistas no Rio de Janeiro, foi realizada esta pesquisa, enfatizando o período entre o final do século XIX e início do XX, quando muitas dessas ideias foram disseminadas no Brasil.

Ao reencontrar e estudar esses educadores, muitos anônimos, foi possível ampliar a compreensão dos embates em torno da educação integral, que é uma das

propostas anarquistas. Diante disso, compreendemos como tal conceito de educação integral nos educadores libertários do Rio de Janeiro se dava; analisando suas experiências e publicações conceituais, os discursos registrados com algumas categorias adjacentes e pesquisa do que está presente na História, realizou-se mais uma etapa de produção de pesquisa coerente em favor da viabilização e ampliação de contribuições para demandas em torno do mesmo.

Mediante a investigação e análise de periódicos libertários do Rio de Janeiro, foi possível observar muitas práticas e conceitos de educadores anarquistas específicos, bem como suas perspectivas, frustrações e lutas quanto ao presente e futuro da educação. Desta forma, obtivemos melhor e mais clara compreensão da postura que os educadores adotavam frente aos embates políticos, econômicos e sociais vigentes naquela época, que refletiam diretamente sobre a educação integral e libertária. Pois:

Para criar uma nova sociedade era necessário, então, criar também uma nova mentalidade, uma nova forma de vida, condizente com esta outra forma de organizar o social. E, para tal empreendimento, a educação apresentava-se como estratégia central.

GALLO, 2012, p. 2

Tal análise aponta apenas uma parcela do quanto de contribuição a educação anarquista proporcionou e proporciona, além de abrir um leque para a necessidade de aprofundar a pesquisa da conjuntura educacional do período para melhor compreensão dos embates em torno da educação.

Conclusões

Esta pesquisa proporcionou um aprofundamento teórico numa área pouco conhecida, ampliando, dessa maneira, as concepções de educação e o quanto esta é vinculada às ideologias que a permeiam em todo seu processo e realização; proporciona analisar de forma mais crítica a educação que nos é “servida” atualmente, perceber o quanto os embates – alguns há mais de um século – presentes nos materiais analisados apresentam questões educacionais tão atuais e que ainda não foram sanadas ou sequer levadas em consideração pelas autoridades pertinentes (talvez não seja seu interesse de fato).

Referências

GALLO, Sílvio. **Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje**. In: Revista de Ciências Sociais: Política e Trabalho, PPGS-UFPB, Paraíba, n. 36, abril de 2012, p.169-186 Disponível em:
< <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869> >

Simpósio Temático 5 - Memória e Contemporaneidade

Tema: Memória e Contemporaneidade

Resumo: Este simpósio terá como temática pesquisas em torno de Winnicott que se proponham a compreender como estão se constituindo os sujeitos ou o si mesmo (o self) na sociedade contemporânea, que é fortemente marcada pela imagem, pelo consumo e aparência. Para ele, a memória são experiências da vida, que permanecem conosco formando um ciclo, cuja a marca inicial é a experiência do nascimento.

Data: 17/05 Quarta-feira

Horário: 14h

Responsável: Prof^a. Sandra Albernaz de Medeiros

A MEMÓRIA EM WINNICOTT: IDEIAS PRELIMINARES

Letícia Porfírio

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Stephanie Monteiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Este trabalho é uma primeira abordagem do Projeto de Pesquisa “A memória em Winnicott” e tem como um de seus objetivos a identificação na obra de Winnicott de como ele concebe a memória. Faremos uma breve apresentação da contribuição do autor para a compreensão do desenvolvimento infantil a partir das relações com a figura materna e o ambiente, assim como concebe a constituição da memória.

Palavra-chave: Winnicott, memória, desenvolvimento infantil, ambiente suficientemente bom, figura materna.

Introdução

A atualidade e a vida em sociedade nos têm colocado diante de evidências de quantas dificuldades nos são impostas para sermos seres de criação ao inventarmos nosso mundo. No entanto, Winnicott propõe um caminho que não é simples: criar. As barreiras que nos são postas dizem respeito especialmente aos modelos de “perfeição” do como ser e do como viver. Além disso, o tempo acelerado dos acontecimentos não nos deixa elaborar o que se passa e nos empurra para atitudes reativas, isto é, reagimos às imagens, às solicitações de consumo, às expectativas que os outros têm de nós. Vivemos em uma realidade em que os acontecimentos são fugazes e, logo imediatamente, somos lançados a novas situações, que se desfazem com um piscar de olhos. Não há tempo para darmos conta do que se passou e, assim, vivemos de simples ocorrências que se sucedem sem deixar quase nenhum rastro em nossas subjetividades.

Desejamos identificar na obra de Winnicott, pediatra e psicanalista inglês, discípulo de Freud, como se constitui a memória na produção do *self*, conceito que exprime a ideia do “eu mesmo” e que diz respeito àquilo que somos, pois diante do que expusemos sobre a contemporaneidade, a memória estaria fragilizada.

Metodologia

A pesquisa se realiza através da leitura e discussão dos textos que Winnicott nos legou. Para cada leitura faz-se um resumo e a cada texto lido procuramos verificar o que estaria presente como noção de memória.

Memória que nasce

É no parto que o bebê experimenta seu primeiro momento no qual se instala no psiquismo os traços iniciais da memória. Para Winnicott, diferente de outros psicanalistas, o parto não se dá como um trauma. O parto é uma experiência que dá início à vida. A vida psíquica vai sendo criada a partir de uma relação com a figura materna e de um ambiente que Winnicott considera cruciais para a constituição da saúde psíquica. Se tais relações transcorrem de forma “suficientemente boa”, mãe e ambiente como mediadores do mundo, permitirão ao bebê criar o mundo. Muito frequentemente o senso comum considera que o bebê seria uma espécie de “esponja” que absorveria o seu entorno. No entanto, a figura materna “suficientemente boa” estaria quase inteiramente voltada para as necessidades do bebê e, tornar-se-ia um outro permitindo que seu bebê possa viver as primeiras frustrações, já que não seria possível atender a tudo o que ele deseja. Mães falham. É exatamente a falha materna que move a criança para a constituir a capacidade em lidar com o que lhe falta. Assim, ele cria o mundo. Assim, ele começa a se dar conta de que há um processo (Winnicott, 2000), assim inicia-se a atividade mental, as satisfações auto-eróticas e sua memória, ainda esboçada, revive, devaneia, sonha, integrando passado, presente e futuro. Neste processo o bebê começa a adquirir força para ser (*self*).

Uma outra noção importante em Winnicott é o “objeto transicional”. Ele tem papel fundamental na vida do bebê e pode-se dizer que são os objetos de apego do bebê, tais como: a chupeta, um paninho, um pequeno travesseiro, um boneco de pelúcia. Eles representam uma intermediação entre o ser e o mundo. Tal objeto faria parte de nossos eus, mesmo na vida adulta. “Essa área intermediária da experiência, se mantém como o lugar das experiências intensas

no campo da arte, da religião e da imaginação e também do trabalho científico criativo.” (2000, pg. 331).

Conclusões

Vemos que a memória, na perspectiva de Winnicott, nasce no momento inicial de nossa chegada ao mundo pela experiência do parto e vai se tornando mais complexa na relação com a figura materna e através dos objetos que permitirão à criança lidar com a ausência (falha) materna. A experiência do tempo e, com isso, da memória, num passado remoto e dá-se numa zona intermediária, entre a realidade e a experiência subjetiva, por toda a vida. A memória em Winnicott é matéria afetiva enredada na trajetória do bebê, produto da potência criativa do ser. Podemos dizer que a memória sendo expressão afetiva e experiencial para nos tornarmos “eu mesmo” sofreria com o imediatismo e fugacidade da vida atual.

Referências

- ABRAM, Jan. A Linguagem de Winnicott, Rio de Janeiro, ed. Revinter, 2000.
- WINICOTT, D.W., Da Pediatria à psicanálise, Obras Escolhidas, Rio de Janeiro, Imago Ed, 2000.

WINNICOTT: ELEMENTOS INICIAIS PARA UMA BIOGRAFIA

Marilena Faria Brito

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Gabriele Dourado Santos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Serão apresentados alguns elementos para situar Donald Winnicott no seu tempo além de apontar algumas noções fundamentais da obra do psicanalista tais como *self*, mãe suficientemente boa, objeto transicional.

Palavra-chave: Winnicott; biografia; *self*; mãe suficientemente boa; objeto transicional

Introdução

Donald Winnicott foi um importante psicanalista de formação freudiana que iniciou sua vida profissional como pediatra e, por isso, adquiriu um conhecimento considerável sobre bebês e suas mães na clínica. Ao longo de sua vida pesquisou temas tais como o brincar, a criatividade, comunicação, ambiente. Nasceu na Inglaterra em 7 de abril de 1896 e morreu em 25 de janeiro de 1971. Foi por duas vezes presidente da Sociedade Psicanalítica Inglesa e produziu uma obra muito rica e original na qual voltou seus interesses principalmente para bebês, crianças e adolescentes. A filósofa Martha Nussbaum diz a respeito de Winnicott do quanto é “fundamental as transações particulares que constituem o amor entre duas pessoas imperfeitas” (Wikipedia, consultado em 5.05.2017). Nele o erro adquire um papel importante no desenvolvimento infantil já que é assim que o bebê poderá iniciar seu caminho na constituição do *self*.

A leitura de Winnicott suscita no leitor o envolvimento afetivo pois seu texto é extremamente sensível e é enorme sua capacidade de compreensão das crianças.

Winnicott dava uma grande importância à figura materna pois é com ela e através dela que o bebê adquire condições para ser. Nosso autor considera também o processo permanente da constituição do *self*.

A medida em que lemos os artigos de Winnicott podemos observar o quanto sua experiência como pediatra, que praticava com dedicação e grande carinho pelas crianças e, com isso, observava também as mães que os acompanhava. Com isso, pode valorizar o ambiente no qual mãe e bebê viviam, sublinhando sua importância.

Outro aspecto a ser assinalado é o valor que atribui ao que se passa com a mãe nos cuidados com seu bebê que traremos adiante com mais detalhes quando se refere à “preocupação materna primária”.

Assinalamos também outra noção importante no pensamento winnicotiano: objeto transicional. Este objeto compõe o processo de desenvolvimento como elemento mediador entre a realidade, o ambiente e suas vicissitudes.

Vamos tratar na discussão a seguir destes fatores que Winnicott introduziu no pensamento psicanalítico para compreendermos os micro fatores que estão presentes dinamicamente a vida psíquica do bebê.

Metodologia

Nossa metodologia consistiu na leitura, debate e resumo dos artigos escritos por Winnicott no livro *Da Pediatria a Psicanálise* (2000) considerando as noções que descrevemos acima.

Discussão: relações imperfeitas

Ao nascer o bebê não distingue o ambiente, não se percebe como um “eu”, não é capaz de se saber como um “outro”. Os processos que lhe permitirão tornar-se um “eu mesmo” ou self são complexos e sutis consistindo sempre na presença da figura materna que ao considerar-se e aproximar-se do bebê cria condições afetivas para que ele se constitua como ser. Os cuidados maternos envolvem sua atenção, sua sensibilidade e, especialmente, sua capacidade de tornar-se tal como o bebê para que as necessidades dele sejam supridas. No entanto, por mais que a mãe perceba quais são tais necessidades ela não seria capaz de atender completamente tudo. As mães erram. E é justamente o erro materno que desencadeia a possibilidade da criança iniciar seu contato com o

mundo, o entorno, o ambiente. A mãe “suficientemente boa” erra e acerta, recupera junto ao filho sua capacidade de acolher e cuidar. A frustração do bebê diante do erro ou da insuficiência da mãe é o motor que movimenta os recursos psíquicos da criança fortalecendo-a para o viver. O início da vida é plena de desamparo e fragilidade, se bem que Winnicott considera que os recém nascidos já trazem consigo potencialmente elementos que permitem a ele lutar pela vida e por sua saúde.

A saúde para Winnicott constitui-se na capacidade de criar. Lutar pela vida é criá-la, inventar o mundo que não é dado “pronto” ao bebê. O que vai gerar o *self* ou o “eu mesmo”, portanto, a falha que permite a criação. Esta perspectiva de Winnicott nos faz pensar que ele atribui à relação mãe-bebê um imenso potencial, pois é essa dualidade que nos tornamos um pouco do que somos. Daí que podemos voltar a falar em saúde. A saúde está na criação do mundo em que vivemos.

Conclusões

A figura materna como “mãe suficientemente boa” tem um papel preponderante na constituição do *self* do bebê, ou seja, do eu mesmo, assim como propicia o que Winnicott valoriza: a saúde e a criação do mundo do ponto de vista da criança.

Referências

ABRAM, Jan. A Linguagem de Winnicott, Rio de Janeiro, ed. Revinter, 2000.
WINICOTT, D.W., Da Pediatria à psicanálise, Obras Escolhidas, Rio de Janeiro, Imago Ed, 2000.

CONTRIBUIÇÕES DA MEMÓRIA SOCIAL PARA DISCUSSÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Bia Paixão Vidal⁴⁰

Universidade Federal de Estado do Rio de Janeiro

biavidalhp@gmail.com

Jane Santos da Silva⁴¹

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Jane64santos@gmail.com

Letícia Figueiredo dos Santos⁴²

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

leefigueiredo.santos@gmail.com

Resumo

O trabalho que se apresenta aqui tem por objetivo primeiro trazer as contribuições da memória social na contemporaneidade para as discussões presentes no projeto de pesquisa "Educação básica brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura", mais precisamente o projeto de iniciação de científica "Memória e esquecimento: múltiplas visões da educação no período da ditadura civil-militar". Aqui pretendemos levantar as primeiras ideias sobre a construção de memória do período ditatorial civil-militar. Este trabalho também faz parte das pesquisas do trabalho de conclusão de curso da estudante de graduação em Pedagogia Bia Paixão Vidal.

Palavra-chave: Memória; Ditadura; Educação Básica.

Introdução

O presente trabalho visa expor as considerações preliminares de uma das linhas de pesquisas presentes no projeto de pesquisa "Educação básica

⁴⁰ Discente de Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Iniciação Científica, Unirio.

⁴¹ Docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de Fundamentos da Educação.

⁴² Discente de Museologia na Universidade Federal do Estado do Rio do Janeiro. Bolsista de Extensão do projeto Geotales, LABTAPHO/Unirio.

brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura". A discussão que aqui se explana está dentro do projeto de iniciação científica "Memória e esquecimento: múltiplas visões da educação no período da ditadura civil-militar", que aqui recebe contribuições da estudante de Museologia Letícia Figueiredo.

O objetivo deste trabalho é buscar entender as variantes postas no processo de construção da memória, em especial, memórias construídas no período de ditadura civil-militar, além de iniciar as pesquisas para projeto de conclusão de curso da discente Bia Paixão

Metodologia

A metodologia utilizada para realização deste trabalho foi a revisão bibliográfica de textos pertinentes ao tema.

Discussão

Nossos aportes tem como perspectiva central as lembranças, sejam individuais ou de cunho coletivo, como fruto de uma construção tanto da sociedade que primeiro as concebe quanto da sociedade que continua a vivê-las, rememorando sua existência e ressignificando-as. (GONDAR, 2016). Para o nossa explanação acerca da educação básica no período ditatorial brasileiro, esse conceito soma no aspecto de que os processos envolvidos na formação de uma concepção qualitativa a respeito situação educacional se baseiam na construção de uma memória de futuro. De modo que é esperado que um indivíduo o qual frequentou uma escola no período citado e tenha tido variáveis em sua vivência que colaborassem para uma qualificação positiva da escola e do processo educacional, mantenha hoje muitas dessas mesmas qualificações.

Na leitura de Gondar sobre as proposições de Foucault, as relações de poder são pandimensionais, estão em todas as relações e em todas as direções, transcendendo estruturas como as hierárquicas e de classes sociais. Esse poder está entranhado na sociedade e tece relações de forças, as quais estão presentes em toda e qualquer interação social. A ideia de Foucault ao falar da memória como relacionada ao poder vai de encontro com a ideia clássica grega de Mnemosyne, a memória sólida, estabelecida como verdade inquestionável e

imutável. Pensar memória pressupõe relacionar Mnemosyne (a memória de todos os tempos) e Lethé (o esquecimento). A memória parte do acúmulo e da perda, ou seja, preterimos partes para que outras sejam exaltadas, tal qual os poetas gregos. Dessa forma, nem o conceito de memória nem sua assimilação podem ser fixos, a sua única constância é a mutação permanente. (GONDAR, 2016) Entretanto, contemporaneamente, percebemos que “Se o poder está em toda parte, como escapar dele? Se não há lugar fora do poder como postular um espaço de liberdade para a memória?” (GONDAR, 2003)

O poder constrói uma memória com a intenção de naturalizar e eternizar tais ideais. No momento da ditadura o governo utilizava *jingles* cantados por cantores e bandas populares como propaganda para perpetuar seus ideais. Por exemplo, a canção “Este é um país que vai pra frente”, interpretada pela banda “Os Incríveis”, que pertencia ao movimento da Jovem Guarda - movimento espelho do modelo americano de consumo jovem, todas as suas músicas eram esvaziadas de crítica social e política -, composta por Heitor Carillo, um dos maiores *jinglistas* do Brasil na época (MANHANELLI, 2011). A banda, como tantas outras, foi financiada pelas verbas públicas para propagar os *slogans* e noções do regime. Além disso, a década de 70 marca a consolidação da televisão como meio comunicacional no país. “O povo brasileiro parecia gostar da ditadura. [...] O país estava triste e ufanista ao mesmo tempo.” (CALDAS, 2006)

Conclusões

Para a pesquisa de construção da memória da educação básica no período ditatorial os pontos destacados aqui se tornam relevantes quando os colocamos sob uma perspectiva de que, segundo os apontamento de Michel Foucault, as iniciativas do governo vigente em propagar suas normas e ideologias se refletem e se reafirmam no processo de formação da memória. É mais fácil de entendermos o porque algumas pessoas classificam positivamente as propostas educacionais de um regime autoritário, que ficou historicamente conhecido por ferir diversas e profundas vezes o espírito democrático no Brasil.

Entender as relações de forças que orquestram a constituição de memórias é entender como essas memórias se formam e são invocadas.

Referências

CALDAS, Waldenyr. **Comunicação e indústria cultural**. IN: RISÉRIO, Antônio *et al.* Anos 70: trajetórias. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2006. p. 59 - 63.

CARILLO, Heitor. Este é o país que vai pra frente. Intérpretes: Os Incríveis. IN: OS INCRÍVEIS. **Trabalho e paz**. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1976. 1 vinil. Faixa 4.

GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre a memória social. **Revista Morpheus**: Estudos interdisciplinares em memória social: edição especial; v. 9, n. 15. p. 19 - 40.

GONDAR, Jô. **Memória, poder e resistência**. IN: MEMÓRIA E ESPAÇO: TRILHAS DO CONTEMPORÂNEO. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 32.

MEMÓRIAS da ditadura. **Propaganda do regime militar**. Disponível em: <<http://memoriasdeditadura.org.br/generos-e-programas/propaganda-do-regime-militar/>>. Acesso em 07 maio 2017.

MANHANELLI, Carlos. **Jingles eleitorais e marketing político**: uma dupla do barulho. São Paulo: Summus, 2011.

Simpósio Temático 6 - II Simpósio Corpo, arte, natureza e infância:
compartilhando experiências potentes

Tema: Corpo, arte, natureza e infância

Resumo: Este simpósio toma as questões do corpo, da arte, da natureza e da infância como temas centrais de reflexão e estudos, abrindo espaço/tempo para o compartilhamento e a troca de/sobre experiências potentes nesse âmbito.

Data: 17/05 Quarta-feira

Horário: 18h às 22h

Responsáveis: Grupos de pesquisa do NINA (Núcleo Infância, natureza e arte da UNIRIO): FRESTAS, GITAKA; Prof^a. Adrianne Ogêda e Prof^a. Léa Tiriba.

SERES HUMANOS E NATUREZA EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Ferreira de Oliveira Bittencourt Lopes

UNIRIO

ddessabittencourt@gmail.com

Amanda Vollger Ribeiro

UNIRIO

vollgeramanda@gmail.com

Léa Tiriba

UNIRIO

tiribalea@gmail.com

Katia Bizzo Schaefer

Colégio Pedro II

katia.b.schaefer@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem a intenção de apresentar resultados parciais de investigação realizada pelo Grupo de Pesquisa “Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental” (GiTaKa), na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sobre relações entre seres humanos e natureza no cotidiano das instituições de Educação Infantil. O texto que aqui apresentamos foi construído a partir de análises das condições ambientais de escolas de Educação Infantil, tendo como referência trabalhos escritos por professoras de redes municipais do Estado do Rio de Janeiro, que foram alunas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil UNIRIO/MEC. As análises realizadas pelo grupo GiTaKa abordam três direitos básicos, assegurados pela legislação brasileira às crianças: o direito à brincadeira, o direito ao contato com a natureza e o direito aos movimentos amplos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Criança; Natureza; Ambiente; Brincadeira

Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas devem investir no sentido de que as crianças aprendam o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra (Art.9).

Cumprir as definições da lei, de fato, é um desafio, pois, logo na primeira infância, o processo educativo promove uma desconexão do mundo natural, na medida em que a organização dos tempos e espaços escolares não considera as necessidades e os desejos das crianças de brincarem ao ar livre, em contato com o universo natural do qual fazem parte (TIRIBA; PROFICE 2014).

Considerando que as crianças são modos de expressão da Natureza, seres que se constituem em conexão com a natureza (SPINOZA, 2009), surgem algumas perguntas importantes: como respeitar as crianças em sua integridade se no dia a dia urbano o contato é cada vez mais rarefeito? Como vão aprender a respeitar a natureza e preservá-la se não convivem com outros seres vivos e com elementos naturais?

Entendendo a importância do contato das crianças pequenas com a natureza, é fundamental uma reflexão sobre até que ponto as práticas de proximidade se incorporam ao cotidiano escolar; se criam uma verdadeira consciência ambiental, ou se constituem apenas como eventos esporádicos, sem o olhar, periodicidade e as condições adequadas.

Com este estudo, nosso interesse é verificar as condições ambientais disponíveis às crianças nos espaços escolares: no dia a dia da escola, as crianças vivenciam experiências de contato com a natureza? As interações e as brincadeiras estão garantidas como eixos norteadores do processo educativo? Elas têm direito aos deslocamentos e aos movimentos amplos, como lhe assegura a lei?

Metodologia

Inicialmente foi feito um levantamento e uma pesquisa bibliográfica sobre os principais autores que tratam de temáticas relativas às relações das crianças com a natureza, em especial os dos campos da Educação Infantil.

Em seguida, foram realizadas análises críticas de trabalhos produzidos por 27 professoras matriculadas no Curso de Especialização em Docência na Educação infantil MEC/UNIRIO, no período 2013-2014. Trata-se de textos escritos como trabalho final de uma das disciplinas, em que os alunos fizeram uma análise das condições socioambientais das escolas onde atuavam, tendo como referência o texto Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das às crianças em creches e escolas de Educação Infantil. As análises destes trabalhos abordaram 5 direitos: à brincadeira; a um ambiente aconchegante, seguro e

estimulante; ao contato com a natureza; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; e aos movimentos amplos em espaços ao ar livre.

Seres humanos e natureza em espaços de Educação Infantil

A análise dos trabalhos está em andamento. No entanto, em resultados parciais, obtidos a partir do estudo de 15 relatórios, podemos observar um pouco da realidade de diversas áreas da cidade do Rio de Janeiro, além dos municípios de Niterói, Maricá e São Gonçalo.

Inferimos que poucas das escolas analisadas garantem o direito ao contato com a natureza, visto que, na maioria dos relatórios, a interação com o ambiente natural se dá apenas no pátio, que muitas vezes é revestido de cimento sem a presença de animais, plantas e canteiros. Dito isto, a chance de bebês terem conexão com o meio ambiente é ainda menor, já que ainda são dependentes de um adulto. As crianças pouco têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e até mesmo água, que fora o momento do banho, é raramente citada. Cabe ressaltar que a rotina escolar não dá abertura para momentos ao ar livre, o que demonstra que as escolas mantêm suas práticas conservadoras, apesar da legislação avançada.

Quanto ao direito à brincadeira, percebemos que majoritariamente elas são reduzidas às interações com brinquedos ou momentos curtos de brincadeiras livres. No caso dos brinquedos, eles podem até estar ao alcance das crianças, mas não estão disponíveis a todo momento e são as professoras que definem o tempo de brincar. Em alguns relatos foi observado um anseio das educadoras por uma maior interação entre elas e seus educandos.

O direito a movimentos em espaços amplos é associado em sua grande maioria com as aulas de Educação Física, que ocorrem, no máximo, duas vezes na semana, o que é considerado um fator limitante para as crianças quanto à garantia de sua liberdade para correr, pular e saltar.

Conclusões

Percebemos que as ideias trazidas por novas concepções de humanos como seres da natureza vêm provocando movimento de produção de espaços com uma maior reconexão, mas ainda há uma expressiva limitação de tempo, espaço e condições de criar novas possibilidades de atuação, rompendo com antigos paradigmas que ainda predominam nas práticas educacionais.

Entendemos que existe uma pluralidade de sujeitos com diferentes formações e perspectivas de infância, logo, é essencial que haja cada vez mais debates para que as práticas respeitem os direitos das crianças, visando uma infância livre, desemparedada, na qual os três direitos apresentados – de contato com a natureza, à brincadeira e de movimentos amplos em espaços abertos – possam estar garantidos.

Referências

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Visitado em 03/05/2017

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Trad. De Tomaz Tadeu. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TIRIBA, Léa (orgs.). *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CORPO DOCENTE E A EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E (TRANS)FORMAÇÕES DA DISCIPLINA CORPO E MOVIMENTO

Cecília Rodrigues de Freitas Nóbrega

UNIRIO

cecilia.nobrega.1981@gmail.com

Maria Clara de Sá Carvalho

UNIRIO

m.c.desacarvalho@gmail.com

Resumo

Esta comunicação originou-se a partir da experiência de monitoria e pesquisa voluntária da disciplina Corpo e Movimento, presente na grade da graduação em Pedagogia da UNIRIO e também dos estudos relacionados ao Grupo de Pesquisa FRESTAS, com o objetivo de, através das experiências, relatos e observações, refletir sobre a questão do pensar, do olhar e do cuidar do corpo docente, assim como os reflexos dessa sensibilidade com o corpo na educação.

Palavra-chave: Corpo; Educação; Formação de Professores

Introdução

O interesse pela questão do corpo docente foi despertado pelas experiências vividas na disciplina Corpo e Movimento, presente na grade da graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). No início do semestre 2017.2, ingressamos como monitora e pesquisadora voluntária da disciplina Corpo e Movimento, ministrada pela professora Adrianne Ogêda, no turno vespertino da UNIRIO.

Logo, pelo pouco tempo de vivência na pesquisa propriamente dita, esta comunicação tem como propósito uma breve reflexão – que ainda está no seu processo inicial de construção – sobre a importância do corpo do docente na Educação, buscando compreender como a disciplina de Corpo e Movimento contribui como fomento para reflexão sobre o pensar, o olhar e o cuidar do corpo docente, assim como, perceber os reflexos dessa sensibilidade com o corpo no processo educacional.

Metodologia

Para construir esta comunicação, as metodologias utilizadas foram: observação e anotações das aulas de corpo e movimento, relatos de experiências das aulas e vivências partilhadas em sala de aula, estudos relativos ao corpo docente e a dimensão sensível do educador e do educando e encontros de estudos.

Corpo docente e a educação: experiências e (trans)formações da disciplina Corpo e Movimento

Ao longo do curso de Pedagogia, podemos perceber que poucas disciplinas tratam de fato das dimensões mais sensíveis de nosso corpo. Na disciplina de Corpo e Movimento, pudemos constatar que o nosso corpo é parte do que somos.

Percebemos o quanto, apesar de dependermos do nosso corpo para viver, não só cuidamos dele como, muitas vezes, ignoramos os seus sinais de que algo não vai bem. Bertherat (2010, p.11) afirma que “neste instante [...] há uma casa com o seu nome. Você é o único proprietário, mas faz tempo que perdeu as chaves. Por isso fica de fora, só vendo a fechada. Não chega a morar nela. Essa casa [...] é o seu corpo.” Essa casa, o nosso corpo, muitas vezes é deixado para segundo plano.

Durante o período em que cursamos a disciplina, pudemos resgatar nossa relação com nossos corpos, refletindo como, desde a infância e no próprio processo de escolarização, o corpo vai sendo calado, domado. No texto “O corpo na Escola” TIRIBA (2008, p. 4) aponta que, nas escolas vigora uma “concepção de educação e de escola que [...] está voltada para processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão, que necessita, portanto, de mentes atentas e corpos paralisados. Isso nos levar a crer que, com o passar dos anos, cada vez habitamos menos a nossa própria casa, apenas pintamos as paredes e realizamos “obras” para amenizar os problemas.

Após cursarmos a disciplina, vimos a importância da harmonia com nossos corpos na educação e no exercício da docência. E desta maneira surgiu o interesse em pesquisarmos a relação corpo docente e educação.

Neste início de semestre, ingressamos como monitora e pesquisadora voluntária, a fim de aprofundar as reflexões sobre a relação educação e corpo docente, a partir da observação e relatos de experiências da turma de Corpo e Movimento vespertino. Queremos responder a questões que temos, tais como:

Qual(is) mudança(s) ocorre(m) no discente, ao cursar a disciplina? Qual era e qual passou a ser sua relação com o seu corpo e o corpo do outro? Como o graduando avalia a importância da disciplina na construção da consciência do seu corpo?

Como resultados iniciais da experiência, podemos apontar que os relatos e debates nas aulas assim como as reflexões individuais dos estudantes da turma são enriquecedores. Há, de fato, uma corrente de mudança ocorrendo com cada corpo, principalmente no que diz respeito à disposição física e preocupação com a saúde dos graduandos. Em muitos relatos, as palavras “dor” e “cansaço” aparecem seguidas da palavra “estresse”. Essas palavras aparecem como um “status” de como aquele corpo estava antes do encontro. Alguns corpos que, muitas vezes, vieram de uma sala de aula, encontram-se sobrecarregados, tensos e presos.

Se pararmos para pensar que, este corpo, era apenas mais um dentro de uma escola, podemos perceber, quantos corpos docentes estão sendo ignorados no espaço escolar. Não somente corpos docentes, mas todos os corpos da escola, desde os estudantes até todos os funcionários.

Os participantes das aulas relatam muitas vezes que as atividades dos encontros, os levam a pensar e elaborar ideias no e para o exercício de sua profissão, ou então que as atividades nos mostram como podemos trabalhar em sala de aula de uma forma leve e menos cansativa do que a habitual, tanto para os professores quanto para os estudantes.

Entre as experiências já observadas também podemos apontar a conscientização da importância do próprio corpo. Uma das falas dos encontros foi que “(...) podemos perceber a importância que nosso corpo tem na execução da aula, para nós e para os nossos alunos”. Esse único relato, nos mostra o quanto a conscientização do corpo é pensada ao longo da disciplina.

Em suma, a vivência nas aulas tem nos permitido perceber e entender as formas como estes corpos estão se (trans)formando no decorrer do processo. A turma, através de seus relatos, tem nos refletido o entendimento de seus corpos como morada, a importância da dimensão sensível destes, assim como a conscientização como corpos ativos e a valorização do mesmo na escola, tanto para eles quanto para os estudantes. As falas também nos mostram o quanto o grupo está se preocupando em trazer este corpo para o currículo da escola que tanto valoriza a mente, principalmente no pensar das atividades que unam várias disciplinas. Corsino (2008,

p. 27-28) defende que utilizar o corpo no processo educacional “não significa deixar de lado ou de fora o pensamento e a razão, mas de equacioná-los com o corpo e a emoção, na perspectiva de dar sentido e compreender os acontecimentos da vida”.

Conclusões

Com base no exposto, podemos perceber como o corpo desses docentes que frequentam as aulas de Corpo e Movimento vem sendo (trans)formado através da experiência, principalmente no olhar e o cuidar desse corpo, assim como os reflexos dessa sensibilidade corporal no pensar do exercício da docência.

Referências

BERTHERAT, Therese. Seu corpo, a casa onde você não mora. In: O Corpo Tem Suas Razões - 21ª Ed. 2010. Disponível em: <<http://professoralexandrefisio.blogspot.com.br/2014/10/o-seu-corpo-essa-casa-onde-voce-mora.html>>. Acesso em: 05/05/2017.

TV ESCOLA. Salto para o Futuro. O Corpo na Escola - Ano XVIII boletim 04 - Abril, 2008. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/181924Corponaescola.pdf>>. Acesso em: 24/04/2017.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTES: ASPECTOS LEGAIS E TEÓRICOS

Daniele Barros Vargas Furtado

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores
(UERJ – FFP)

dbvfurtado@yahoo.com.br

Resumo

As contribuições deste artigo surgem de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso em que se pretende compreender os elementos que constituem as orientações legais e teóricas acerca das Práticas Educativas em Artes e busca-se identificar esses elementos no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Escola Parque do Distrito Federal. Procura-se apresentar apenas um recorte dos aportes encontrados. Os achados da pesquisa demonstram que as ideias previstas para as Práticas Educativas nessa escola têm um alinhamento com a abordagem teórica estudada, assim como prevê ações educativas que vão ao encontro do que estabelece as orientações legais. Os achados da pesquisa mostram que a escola busca possibilitar aos alunos o desenvolvimento do pensamento artístico, nos processos de percepção, reflexão, imaginação e sensibilidade. Tem uma proposta de ensino que tenta viabilizar pensar e conceber a arte como produção histórica e de transformação social.

Palavra-chave: Práticas Educativas; Projeto Político Pedagógico; Artes; Currículo.

Introdução

Mostra-se necessária a ampliação das discussões sobre a importância do Ensino de Artes no desenvolvimento social, cultural e cognitivo das crianças. Sabe-se que estas podem ser potencializadas nas suas diferentes linguagens e que em parte, isso depende das Práticas Educativas realizadas no cotidiano escolar.

Objetiva-se compreender os elementos que constituem as orientações legais e teóricas acerca das Práticas Educativas em Artes, de modo a identificá-los no documento norteador do trabalho pedagógico em Artes de uma Escola Parque do Distrito Federal, ou seja, no seu PPP.

Metodologia

Escolheu-se o estudo das orientações legais e teóricas em artes e do Projeto Político Pedagógico de uma Escola Parque do Distrito Federal. Sobre estudo de caso, concordamos com a definição de Chizzotti:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (2006, p. 102).

As ideias correspondem aos objetivos da pesquisa, por tratar de um estudo que envolve as diretrizes para o ensino-aprendizagem de diferentes sujeitos em suas reflexões e ações práticas em artes.

Discussão

Encontrou-se os aportes legais acerca do ensino da Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 que trata no artigo 26, §2º que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. O apontamento destaca a relevância do ensino de Arte no contexto escolar por legitimar a sua relação com elementos da cultura que desenvolvem o ser humano no seu intelecto e corporeidade.

Segundo as orientações da Resolução Nº 7/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Parágrafo único do artigo 4º, um dos Fundamentos da Educação é:

assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais (BRASIL, 2010, p. 1).

A Arte permite agregar o valor da diversidade cultural dos sujeitos e fazer a mediação do vivido no cotidiano, trazendo novas percepções e discussões que agucem sentidos aos processos e elementos artísticos.

O artigo 6º da Resolução Nº 7/2010 aponta os princípios norteadores das políticas e das ações pedagógicas para os sistemas de ensino e as escolas, destacando os Princípios Éticos, Políticos e Estéticos. Tem-se:

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações

culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2010)

O ensino norteado por esse princípio visa contemplar conhecimentos escolares integrados às manifestações culturais populares, articulando saberes e conhecimentos que perpassam a história da humanidade.

Cabe ao docente delimitar o que pretende abranger na sua atividade. Junto aos demais profissionais da escola e com a comunidade escolar constroem o PPP. Para Libâneo (2012, p. 470) “o projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação” constituído assim dos interesses de quem o constrói.

Pensar a proposta de trabalho requer pensar o espaço, o tempo, o conteúdo, a metodologia que responda as necessidades de aprendizagem dos alunos, para potencializar a transformação da realidade. Zagonel (2008, p. 38) sobre o Ensino de Arte destaca: “ele deve ser forte e profundo o suficiente para que o indivíduo o leve para sua vida toda, para que possa usar na sua sensibilidade e sua criatividade em suas atividades profissionais e nas suas relações sociais e familiares” demonstrando a importância desta linguagem para o aluno. Registra ainda que:

A arte e a cultura são um meio de expressão humana, um meio de comunicação importante. O indivíduo expressa por meio da arte, seus sentimentos, suas angústias, suas alegrias e se sente participativo na sociedade na qual está inserido. A arte proporciona atividades que permitem a inclusão, e por isso são meios de transformação social. (ZAGONEL, 2008, p. 30)

Sua contribuição ratifica o que Freire (1996, p. 33) traz sobre a exigência do ensino da ética e da estética: “é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”, ou seja, é necessária uma prática educativa participativa, dialógica, não excludente.

Conclusões

Compreendeu-se a importância do PPP como documento compilador das ideias e perspectivas para a Prática Educativa no contexto escolar. Ele ajuda a definir e aclarar sobre as intenções da comunidade escolar para os processos de ensino-aprendizagem, e a identificar caminhos que podem ser percorridos nesses processos.

A pesquisa demonstra que as ideias para as Práticas Educativas na escola pesquisada têm um alinhamento com a abordagem teórica aqui estudada, assim como prevê ações educativas que vão ao encontro do que estabelece as orientações legais.

Tais práticas buscam favorecer uma visão ampla do mundo por meio do contato e compreensão da linguagem artística. O aluno tem sido o centro nas propostas de trabalho, de modo que possa estabelecer inter-relações entre a teoria e a produção artística individual e coletiva, criticando e contextualizando, para uma construção histórica e social da arte.

Referências

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 16 de outubro de 2014.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2006.

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

LIBÂNEO, J. C. Educação Escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Parque. Brasília, 2014.

ZAGONEL, B. Arte na educação escolar. Curitiba, Ibplex, 2008.

INVENÇÃO E DES-INVENÇÃO DA SALA DE AULA

Frederika de Assis Abrantes

frederikadeassis@gmail.com

Grupo de Pesquisa GiTaKa/UNIRIO

Fylena Melo

fylena@gmail.com

Grupo de Pesquisa GiTaKa/UNIRIO

Jessica Pereira

jessicaeliaspereira@gmail.com

Grupo de Pesquisa GiTaKa/UNIRIO

Milena Milhão Mesquita

mlenamilhao@hotmail.com

Grupo de Pesquisa GiTaKa/UNIRIO

Priscila Cardozo da Silva

priscilacardozodasilva@gmail.com

Grupo de Pesquisa GiTaKa/UNIRIO

Resumo

O presente texto se propõe discutir alguns princípios norteadores da educação que, muitas vezes, a reduz à escola ou até mesmo à sala de aula; um projeto constituído para responder a demandas de determinados momentos históricos e que foi formado por modelos que são efetivados até os dias atuais. Permeada por uma Sociedade Disciplinar e de Controle, a educação vem sendo conduzida distanciando a criança da convivência e liberdade na natureza. Rupturas histórico-religiosas e o processo de adestramento e controle dos corpos, através de práticas normalizantes e disciplinadoras, que ocorreram no decorrer da constituição da sala de aula, tiveram sua origem nas organizações religiosas e contribuíram para que as dinâmicas, organizações físicas e de comunicação fossem implementadas no processo de institucionalização da educação. Discute-se alguns dos efeitos da sala de aula sobre as crianças e seus corpos, trazendo outras referências que, considerando a potência do corpo e a natureza intrínseca ao ser humano, amplia um conceito de educação,

apontando outras possibilidades. Afirmar-se que o ser humano é mais um dos muitos modos de expressão da natureza e está conectado com todas as outras possibilidades de existência.

Palavra-chave: Invenção; Modernidade; Sala de Aula.

Introdução

Durante a Idade Média e no início da Modernidade a função da educação era formar indivíduos religiosos. As escolas funcionavam, principalmente, em casas e instituições do clero e as condições estudantis eram pouco confortáveis. Houve, então, uma iniciativa da igreja em formar campanhas religiosas de conscientização da moral da vida estudantil: logo as pensões utilizadas pelos estudantes tornaram-se internatos, que objetivavam a distância entre os jovens e a “imoralidade” das ruas.

As escolas emergiram como mecanismos da sociedade disciplinar, sendo a pedagogia um meio de propagar o catolicismo, controlando o indivíduo desde o início da vida. Os jesuítas seguiram esse princípio de dominar almas e foram responsáveis pela grande expansão de instituições escolares. Foi criado um sistema hierarquizado, com clima de competição, fazendo separação dos alunos, classificando desde os melhores até os mais fracos. O professor era o centro da relação de educação e foram mantidas técnicas que reforçavam a obediência.

Com a revolução industrial houve mudanças no cenário das sociedades: o espaço rural transformou-se drasticamente em urbano, as atividades artesanais diminuíram e as máquinas ocuparam seus lugares. Dentre as novidades notou-se o alto crescimento da população através das migrações e ampliação das cidades. O foco passou a ser direcionado ao que seria útil a “vida real” da criança, não havendo espaço para o lúdico (CARUSO & DUSSEL, 2003).

Pode-se perceber que a palavra de ordem era a disciplina: realizar o modelo de quartel, construído através dos anos. As transformações que o processo educacional sofreu no decorrer dos séculos, de sua gênese até a atualidade, ocorreram acompanhadas de constantes mudanças nas técnicas e práticas pedagógicas, métodos, organização de materiais, estruturas físicas e modos de comunicação. Aspectos de táticas de controle e moldagem do indivíduo conseguiram seu êxito através dos processos de docilidade dos corpos dentro das instituições

sociais, em especial a escola; vigorando um tipo específico de poder disciplinar, proporcionado pela ideia do Panóptico (FOUCAULT, 1987).

Pesquisando esse histórico do processo educacional, pretende-se discutir que perspectivas foram levadas em consideração para se chegar ao que está configurado na atualidade e quais os interesses envolvidos em uma educação escolar.

Metodologia

Buscou-se referências teóricas já analisadas e publicadas, considerando-se um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço-tempo mais profundo das relações, dos processos e dos acontecimentos que levaram a invenção da sala de aula.

Discussão

Analisando historicamente a escola do século XXI, observa-se que esta instituição se mantém com as mesmas características apresentadas antes do século XVII. Uma delas e talvez a mais presente atualmente é a força que se coloca em distanciar os alunos da rua, passando cada vez mais tempo na escola e longe do meio ambiente. Aprisionando corpos em ambientes que são feitos para gerar competição, por meio de um ensino focado no mercado e nos interesses dos governantes. A estrutura descrita em nada parece com o que deveria ser a rotina de aprendizado de uma criança, na verdade lembra a fábrica.

Se antes da Modernidade havia a Sociedade Disciplinar, as transformações sociais que ocorreram a partir do século XX deram passagem para a ainda corrente Sociedade do Controle, onde indivíduos estão sob o controle das mentes, de forma modular (DELEUZE, 1992). Controles que antes operavam de forma externa nos corpos e nos espaços das instituições sociais, agora operam de forma interna, nas mentes dos indivíduos. Se antes havia a torre de vigilância do panóptico, agora todos vigiam a todos.

Uma educação, desde a tenra idade, na sociedade do controle, serve para atender as necessidades do capital, a educação profissionalizante, a educação mercantilizada, aos avanços econômicos do país, manter as tensões sociais contidas, etc. A fábrica vira empresa e o empregado fica cada vez mais alienado, a fábrica

invade a família em busca de maior produtividade e a escola entra na família para ter indivíduos mais capazes de produzir.

O processo de reestabelecer o contato da criança com o meio ambiente não está na teoria do livro didático, está na prática que desenvolve o contato da criança com o que é vivo e está na natureza. Reformulando uma relação consciente homem-natureza e de que não há separação entre estes termos, pois o homem é a natureza.

Conclusões

Os acontecimentos e transformações que ocorreram no decorrer do percurso histórico do sistema educacional e da sociedade, contribuíram para que atualmente entenda-se o ensinar, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança a partir unicamente das quatro paredes da sala de aula, compreendendo assim esse como o único espaço viável de aprendizagem e de construção de conhecimento. Espaço que ajuda a reproduzir que a natureza está à disposição das nossas necessidades e por isso o consumismo humano suplanta o fato que somos seres da natureza.

Alguns autores, como Léa Tiriba (2010), mostram, por sua vez, que se a barreira do controle sobre os corpos e a do interesse do capital sobre as sociedades visando produtividade e consumismo for deixado de lado, será possível perceber o que outras culturas, povos e inclusive a natureza pode proporcionar para a aprendizagem cotidiana. Afirma-se, portanto, um desenvolvimento das crianças através da descoberta, da experimentação, da imaginação e do respeito aos bens naturais, fazendo das crianças seres conscientes de seus papéis como seres humanos e que não são apenas parte, mas são também a natureza.

Referências

DELEUZE, Gilles. Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUSSEL, Inês e CARUSO, Marcelo. A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. Brasília, MEC/SEB/Seminário Nacional Currículo em Movimento, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica

TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Luzinete de Martins Pereira Moreira

neteluzi@gmail.com

Grupo Infâncias, tradições Ancestrais e Cultura Ambiental/ GITAKA

Tahís Moreira Passo

Tahismart@hotmail.com

Núcleo de tradução, Estudos e Interpretação das obras dos representantes da teoria
histórico Cultural (NUTHIC)

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de compreender o processo de formação e a prática do professor de educação infantil tendo como foco o processo histórico e político dessa classe. Esse cenário se insere no âmbito da Política Nacional do Ministério da Educação – MEC. Nessa perspectiva política da educação este panorama é desafiador no que tange construir estratégias que possibilitem mobilizar os conhecimentos adquiridos. A relevância deste tema se coloca na medida em que ao longo do tempo e da história vem mobilizando diferentes profissionais tais como pesquisadores, especialistas, profissionais da área, professores e militantes com o intuito de construir de forma coletiva melhores caminhos para a educação infantil. Como resultado, este trabalho pretende contribuir para enriquecer os processos históricos e formativos desses profissionais e ainda promover relações que são construídas no cotidiano do trabalho, bem como, o da valorização dos mesmos.

Palavra-chave: Educação infantil; Formação Docente; Valorização Profissional

Introdução

A história do atendimento infantil é marcada pela dupla trajetória das redes: assistência e saúde. Assistência se traduz no cuidado das crianças de 0 a 6 anos, atendidas por creches, no caso da saúde diz-se de nutrição, vacinação, higienização e mortalidade infantil.

Quando se trata dos jardins de infância, escolas infantis, ou pré-escolas esse atendimento educacional tem caráter socializador e é destinado para as crianças nas cidades e para as famílias das elites. De outra maneira, creches, são entendidas como lugar de ‘guarda’ diário de crianças pequenas. Esse espaço surge vinculado às

necessidades do trabalho feminino fora do lar, visando também da resposta a questões da saúde e do abandono infantil.

O projeto de educação para as classes populares nesses estabelecimentos enfatizava a disciplina e a aprendizagem das normas, constituindo ao que nomeava "educação assistencialista". As creches estavam sob a égide da assistência privada ou pública.

A História da "formação do profissional da Educação Infantil" é também a história da construção da educação infantil e do surgimento desta temática relacionada ao dever do estado, sendo considerado um dever constitucional. E sem dúvida requer uma abordagem histórica no contexto das transformações sociais, econômicas e culturais que foram constituídas nas políticas de atendimento e das legislações, as quais somadas às demandas sociais contribuíram com determinado padrão de organização dos serviços direcionados para as crianças pequenas. Nos últimos anos vem-se construindo o consenso de que a melhoria da educação das crianças de 0 a 6 anos implica na formação dos professores.

Metodologia

A metodologia deste trabalho se baseia em realizar resgates históricos tendo como base documentos oficiais do Ministério da Educação; Constituição Federal do Brasil (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (1996).

Discussão

A expansão das creches no Brasil é visível a partir do final dos anos 1970, quando os movimentos sociais organizados por mulheres das periferias dos grandes centros urbanos, rompendo-se a histórica tutela filantrópica sobre as creches e as crianças das classes populares. Diferentemente, os jardins de infância ou escolas infantis surgem no contexto da educação respondendo aos objetivos de socializar e preparar a criança de 4 a 6 anos para o ensino fundamental.

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com "educadoras" leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas da saúde e higienização.

A expansão de creches e pré-escolas no caso das comunitárias culmina nos anos de 1970, com vários fatores determinantes, entre os quais: a urbanização da população brasileira, demanda crescente pela escolarização de crianças menores de 7 anos; novo perfil demográfico da população, questões capitalistas, econômicas e sociais, contraindo estratégias de cooperação para o cuidado de crianças pequenas, pelas famílias, e vizinhança; aumenta a inserção de mulheres no mercado de trabalho.

Mudanças profundas aconteceram no país com a Constituição Federal que traduziu avanço significativo em termos de proposta social e na promoção dos Direitos e da cidadania, como fruto de um longo processo de lutas e discursões, reivindicações de diferentes setores da sociedade brasileira em prol dos direitos de crianças, adolescentes, trabalhadores e trabalhadoras, mulheres.

O Ministério da Educação, por meio de documentos estabeleceu a “Política de Educação Infantil – Proposta,” Diretrizes Gerais para a educação infantil no país, em conformidade com o texto constitucional. Segundo a Política de Educação Infantil (1993), os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemple conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. O adulto que atua na área deve ser reconhecido como profissional. Isto implica que lhe devem ser assegurados condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação continuada requerendo valorização.

O educador ganha uma nova identidade para atuar em instituição de educação infantil Introduzida pela LDB. E se caracteriza como professor, como docente, cuja formação se fará em nível superior, admitindo-se como formação mínima a oferecida em nível de Ensino médio-modalidade Normal (Art. 62). Visando promover a sua valorização, é assegurado aos docentes do magistério o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67,11). Nas Disposições Transitórias determina-se que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior" (Art. 87, IV,§ 4°).

Conclusões

Para os profissionais que atuavam no atendimento da criança estas abordagens do debate sobre a necessidade da formação de professores, causou

grande impacto e ao mesmo tempo se colocou como um grave problema que enfrentava: a organização do espaço, formação e financiamento.

Foram muitas as discursões e abordagem da especificidade da atuação do profissional da Educação Infantil, neste contexto a primeira possibilidade surge com o curso de formação bastante relevante que foi implantado em Belo Horizonte em 1990 o projeto de Formação para Educadoras Infantis, na ocasião uma experiência inédita que unia o ensino supletivo na 5 a 8ª série do ensino fundamental, com disciplinas da especificidade da educação infantil que foi oferecido para as educadoras, leigas das creche comunitárias conveniadas com a prefeitura de Belo Horizonte. Na ocasião era uma saída viável para dar conta do ensino fundamental e depois a matrícula no ensino médio.

Referências

BRASIL. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____ BRASIL. Constituição Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial Curricular para Educação Infantil. v1, Brasília: MEC/SEB,1998.

BRASIL. Política de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI,1993.

PROJETO ATELIÊ CATA-VENTOS

Rachel Reis

Ateliê Cata-ventos

rpepereis@yahoo.com.br

Luanda Baully

Instituto de Artes, Universidade de São Paulo

luanda.baully@dseed.com.br

Ana Luísa Fonseca

Universidade Estácio de Sá e Ateliê Cata-ventos

analuisafonseca@gmail.com

Tamara de Rezende Mendes Prado

Escola Parque

prado.tamtam@gmail.com

Resumo

O projeto Cata-ventos é fruto de experiências e reflexões sobre o que é próprio da criança e o rumo que queremos dar para a educação das crianças pequenas. Através do brincar, das artes, da cultura popular e das relações entre todas as pessoas envolvidas nesse projeto, construímos as nossas bases pedagógicas. Onde as crianças, desde o nascimento, são ativas, potentes, produtoras de cultura, completas e competentes. Que aprendem observando, tocando e experimentando. E nos desafiam a desenvolver uma observação sensível e uma escuta atenta sobre quem são e o que fazem. O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a importância do livre brincar em espaços que promovam o desenvolvimento de crianças potentes e autônomas.

Palavras-chave: arte; educação; infância; potência; brincar

Introdução

Crianças aprendem e conhecem o mundo explorando-o (MALAGUZZI, 2011). O ambiente deve, portanto, promover a curiosidade, os relacionamentos e os encontros, tanto entre as crianças como entre elas e os adultos. Sob essa perspectiva, o espaço é considerado um terceiro educador.

O Ateliê Cata-ventos trata-se de um espaço-tempo de educação. Como princípios norteadores do nosso espaço, compreendemos a brincadeira como a expressão mais potente da criança e sua maneira de viver e conhecer o mundo. Priorizamos a liberdade do corpo e das ideias em um cotidiano que faça sentido. Ações comuns são naturalmente organizadoras, por isso não queremos as rotinas rígidas e impostas. Preferimos as ideias de ritmo e respiração em um espaço flexível e instigante. Entendemos a Arte como vivência de criação e não apenas como expressão plástica. Por isso, sabemos que o tempo para que essa criação aconteça deve ser garantido.

O projeto nasceu em agosto de 2016 e se estabeleceu como espaço de educação infantil em Santa Teresa. O Cata-ventos, hoje, conta com 22 crianças entre 9 meses e 3 anos e 2 meses. O local é uma casa por acreditarmos que tal ambiente propicia experiências significativas para as crianças pequenas. O espaço também inclui as famílias em sua realização na medida em que propõe uma colaboração participativa e não uma mensalidade.

Não temos preocupação com um currículo, e sim com estratégias. Um currículo leva a operações e resultados predeterminados, já a estratégia requer habilidade de trabalhar as oportunidades e conexões que surgem, o que implica em alto nível de comprometimento, de conhecimento e desenvolvimento profissional por parte de todos os envolvidos no processo (MALAGUZZI, 2011; KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2014; BORBA, 2006). O presente trabalho busca uma discussão sobre a importância do livre brincar para crianças pequenas através da criação de um espaço para desenvolvimento de crianças potentes, produtoras de cultura, onde ela se entenda e entenda o mundo, e o livre brincar seja prioridade.

Metodologia

Utilizamos de histórias, danças, tintas, tecidos, músicas, objetos do dia a dia, materiais não estruturados, brinquedos, brincadeiras, livros, passeios, sol, terra, água e ar livre como alimentos para a imaginação e para o conhecimento. A alimentação integral e orgânica, assim como a convivência harmoniosa com colegas de idades diferentes; a hora do sono livre; a livre escolha de materiais; a busca pelo interesse de cada um; decisões em grupo; partilha de conhecimentos e a responsabilidade pelo

espaço são fundamentos para as ações de cada dia. Temos vivência de capoeira, argila, história, música e yoga, oferecidas pelos pais das crianças.

Não trabalhamos com a figura da auxiliar de turma, todos são educadores (PIKLER; FALK, 2004,2016). Também não trabalhamos com relatórios de aprendizagem, mas a narrativas dos percursos feitos pelos pequenos. Vivenciamos as brincadeiras de roda, as cantigas, as festas, os sacis e as saias coloridas. O movimento, os pulos, os giros e as gargalhadas. Além das reflexões, as críticas e os sentimentos. Usamos o jogo livre, as atividades em pequenos grupos, as interações entre diferentes idades e a partilha de conhecimentos e descobertas. Essa partilha se dá por meio de documentação pedagógica, de registros plásticos e de conversas. Não existe uma separação entre turmas, as crianças de diferentes idades interagem constantemente. Vivenciamos as brincadeiras de roda, as cantigas, as festas, os sacis e as saias coloridas. O movimento, os pulos, os giros e as gargalhadas. Além das reflexões, as críticas e os sentimentos. Trabalhamos com aquilo que nos afeta e nos transforma.

Discussão

Queremos um espaço que acolha e desenvolva a humanidade. Como seres culturais e biológicos que somos tudo é aprendido na relação com o outro (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2014; BORBA, 2006). Não trabalhamos com a figura da auxiliar de turma porque entendemos que o ensino da hierarquia para crianças tão pequenas não tem o seu lugar nesse espaço. Que atos como limpeza, higiene, cuidados básicos, alimentação, sono fazem parte do conteúdo pedagógico da educação infantil e devem ser realizados por todos.

A cozinha, por exemplo, que é um espaço geralmente negado às crianças nas escolas, é aberta e inteiramente conectada com a nossa proposta pedagógica. Para nós a proximidade das crianças ali reforça a importância da relação com a família, com a vida, com a responsabilidade e com a autonomia já que é nesse ambiente que se constroem importantes conhecimentos como compartilhar refeições, organizar o lanche e experimentar novos sabores.

Através da participação dos pais, propomos uma mudança de relação entre a escola e as famílias. A substituição da relação consumista por uma relação harmoniosa e de parceria para um objetivo comum. A interação entre crianças de

diferentes idades, também incentivada na Cata-ventos, é um processo natural da humanidade na aquisição do conhecimento.

Refletir sobre o uso dos espaços e pensar em uma organização na qual cada parte tem um significado que mantêm relação ao todo dialoga com a construção da própria visão de mundo da criança(MALAGUZZI, 2011). Pensar e criar hipóteses sobre a organização do espaço em relação ao que pode acontecer no seu interior, ao que podem fazer as crianças juntas, com o adulto, no pequeno e no grande grupo, ou mesmo sozinhas são ações importantes.

Conclusões

O Cata-ventos é um projeto dinâmico e sistêmico, onde se verifica continuamente a correspondência entre as concepções que o guiam e o real uso das oportunidades e recursos disponíveis, sempre respeitando a criança em seu espaço-tempo da brincadeira. A prática de inserir as crianças cotidianamente em situações de pesquisa e experimentação favorece o questionamento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. Isso torna as crianças mais participativas e críticas. Autonomia é algo que se constrói. Através das estratégias elucidadas acima e da importância dada ao cotidiano, nos mobilizamos na direção de promover relações significativas para o desenvolvimento integral das crianças.

Referências

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. BRASIL, Ministério da Educação / SEF. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

KRAMER, S.; NUNES, F.N; CARVALHO, M.C. Educação Infantil Formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2014.

MALAGUZZI, L. Educação Infantil em ReggioEmilia. Barcelona: Octaedro, 2011.

PIKLER, E.; FALK, J. Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

PIKLER, E.; FALK, J. Abordagem Pikler Educação infantil – Coleção primeira infância educar de 0 a 3. São Paulo: Omnisiciência, 2016.

CORPOARTE E IDENTIDADES: UM ESTUDO SOBRE AS VISUALIDADES JUVENIS NA ESCOLA

Rosana da Silva Pinto

rosana.rmattos@gmail.com

Colégio Maria Imaculada/RJ

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em investigar alguns aspectos presentes nas apresentações corporais de alguns alunos de uma unidade do Colégio Pedro II, com idade entre nove e onze anos. Almejo apontar outras possibilidades de apreensão de um corpo, frequentemente entendido como uma realidade cerrada e íntima, e sublinhar a sua condição aberta e dinâmica em função da sua mediação social, e assim problematizar algumas estéticas difundidas pelas mídias, analisar o papel reservado ao corpo dos estudantes no cotidiano escolar e realizar uma breve análise a respeito de sua participação no processo formativo. O trabalho foi desenvolvido a partir do registro fotográfico de alguns momentos das aulas de artes visuais que lecionei na referida Instituição. Conversas com os estudantes, durante a realização das fotografias, também compõem o processo metodológico desta pesquisa. Esta pesquisa não esgota as discussões sobre as possibilidades comunicativas que as imagens corporais estabelecem, contudo, as visualidades juvenis são compostas e atravessadas por todas as questões aqui apresentadas: arte, identidade, ampla rede de significados, mídias, cidade, escola, tecnologias, estética, sociedade; formam um complexo que nos coloca diante de questões que não se referem ao outro apenas, estamos inseridos nelas, seja qual for a nossa postura diante do assunto.

Palavras-chave: Corpo; Arte; Cotidiano escolar; Juventudes

Introdução

Nesta pesquisa analiso como as auto apresentações se constituem a partir das maneiras com que os estudantes interferem nas imagens que figuram com os seus corpos. As visualidades presentes nas formas de viver cada espaço tornam-se o eixo central para a realização de uma discussão sobre o que considero como *corpoarte* e sobre as identidades dos jovens. Abordo o corpo como lugar de criação, real e potencial, como sujeito e objeto de suas próprias construções visuais (JEUDY, 2002).

Breton observa que “o corpo, em nossa sociedade, é o signo do indivíduo, lugar de sua diferença, de sua distinção” (BRETON, 2013, p.8). Tais atributos parecem estar mais presentes entre os jovens, principalmente quando inseridos em contextos de suposta, e até desejada, igualdade e neutralidade. A relação que proponho entre corpo, arte, identidade e juventudes suscita diálogos profícuos que têm como centro de referência as imagens figuradas por jovens estudantes no ambiente escolar.

Metodologia

No decorrer deste trabalho, resultado da minha pesquisa de Mestrado em Educação, tracei um caminho no qual as experiências vividas junto aos alunos durante as aulas de artes visuais que lecionei fossem o eixo norteador. A partir da abordagem cotidianista (OLIVEIRA, 2004) desenvolvi uma pesquisa de cunho qualitativo, com o registro fotográfico de alguns momentos das aulas. Conversas com os estudantes, durante a realização das fotografias, também compõem o processo metodológico desta pesquisa.

Discussão

Entre os anos de 2014 e 2016 trabalhei como professora contratada no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Neste, lecionei a disciplina de artes visuais, em unidades que atendem alunos dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As imagens apresentadas a seguir são de estudantes que, no ano de 2014, cursavam o 5º e o 4º ano de escolaridade, respectivamente. Os desenhos que os estudantes Ana⁴³ e Davi fizeram no próprio corpo mostram suas buscas por formas de viver esteticamente; de viver o processo de estetização da própria escola (BERINO, 2016).

Quais usos a jovem faz dos conhecimentos impregnados neste conjunto de imagens? Me aproximei e disse a ela que eu havia gostado do que tinha feito na sua mão pela relação entre os elementos. Ana não pareceu se animar com o meu interesse, mas logo em seguida, me fez uma pergunta:

⁴³ Uso nomes fictícios ao me referir a todos os alunos que emprestaram suas imagens para o presente trabalho. Lembrando que, a instituição de Educação Básica, Pedro II, encontra-se ciente da produção e do uso dessas imagens, tendo, a meu pedido, emitido parecer de autorização de pesquisa em 28-10-2015.

Imagem 1: arquivo pessoal da autora.

Imagem 2: disponível em:

<http://www.aratuonline.com.br/marcadaalma/2015/01/15/a-roqueira-pitty-e-as-suas-tatuagens/> Acesso em: 29-09-2015

Ana: A senhora tem tatuagem?

Rosana: Tenho, sim.

Ana: Hum... e dói muito?

Rosana: Não muito, dependendo da região do corpo, um pouco mais ou um pouco menos...

Ana: É que, quando eu ficar mais velha, quero fazer uma tatuagem parecida com a que a Pitty tem nos dedos. Ela é demais!

Imagem 1



Imagem 2

Ana talvez preferisse uma opinião menos técnica – ou menos tola – sobre a interferência gráfica que fez em sua mão e, por extensão, sobre o fato de desejar fazer uma tatuagem. Eu não a incentivei nem a desencorajei; disse que conhecia a cantora, e que iria pesquisar a imagem da qual falava para eu colocar no trabalho que eu estava fazendo, junto à foto que fiz da sua mão.

Noutro dia, eu observava um aluno que exibia seu novo corte de cabelo em estilo “asa delta”, muito comum entre os meninos de várias idades. E este pediu para que o barbeiro fizesse o desenho de uma pedra preciosa.

Percebendo que eu o olhava, Davi⁴⁴ me perguntou desconfiado: *que que foi, tia?* Eu disse que o cabelo dele havia me chamado a atenção, eu estava curiosa e perguntei:

⁴⁴ Imagem 3: arquivo pessoal da autora.



Rosana: *O que levou você a fazer o desenho de um diamante na cabeça?*

Davi: *Por nada, só uma marca, um desenho maneiro! A senhora gostou, tia?*

Imagem 3

Eu disse que sim e expliquei que estava fazendo um trabalho sobre os desenhos que meus alunos fazem em seus corpos. Depois, perguntei se era algum símbolo que significava outra coisa, além do próprio diamante. Davi disse não saber com um lento levantar de ombros. Não insisti.

Resolvi pesquisar sobre o diamante. Fui ao Facebook, em um grupo virtual formado por professores de artes, e perguntei se alguém tinha alguma informação para me passar a respeito desta imagem. Descobri, através de um colega que leciona em uma unidade de detenção para menores no Estado do Rio de Janeiro, que o desenho que Davi carregava é a marca da ostentação, da ganância, do ouro, da riqueza e da ilusão. Entre algumas facções criminosas é o símbolo de que o adolescente já tenha cometido algum assassinato ou latrocínio.

Davi não participa de nenhum desses grupos de fora da lei. Mas podemos nos ater a questão da ostentação, da riqueza e da ilusão. De que maneira ele pode estar sintonizado com os significados que esta marca possui? Existem alguns caminhos possíveis. A TV e a internet têm grande influência nestas escolhas. Esta é uma imagem estereotipada de uma pedra de diamante, que não é encontrada com essa forma na natureza, é um formato lapidado. A imagem alude ao que ela é realmente, uma ilusão, uma ideia de riqueza e poder, que fazem parte da busca de muitos de nós, mesmo que apenas no âmbito da fantasia, que as imagens e as histórias a seu redor, fazem circular.

Conclusões

Tendo em vista o caráter autoral e inventivo das imagens corporais dos jovens, aqui apresentadas, estas podem ser encaradas como um tipo específico de criação

visual, entendidas também como formas artísticas de viver o cotidiano escolar. Com uma participação significativa da mídia e do mercado, a infância e a adolescência podem ser visualmente aproximadas e até, esteticamente, diluídas.

Este trabalho não esgota as discussões sobre as possibilidades comunicativas que as imagens corporais estabelecem, contudo, as visualidades juvenis são compostas e atravessadas por todas as questões aqui apresentadas: arte, identidade, ampla rede de significados, mídias, cidade, escola, tecnologias, estética, sociedade; formam um complexo que nos coloca diante de questões que não se referem ao outro apenas, estaremos sempre inseridos nelas, seja qual for a postura que adotemos sobre o assunto.

Referências

BERINO, Aristóteles. (org.). Ensino e Pedagogia da Imagem. Seropédica: EDUR, 2013.

BRETON, David Le. Antropologia do Corpo e Modernidade. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos Praticados: regulação e emancipação do Cotidiano Escolar: GT: Currículo /n.12. Rio de Janeiro, 2004

QUAL O LUGAR DO CORPO NO CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SEEDUC RJ?

Tatiane Souza Terra Carneiro

SEEDUC-RJ/SME-RJ

Tatiane.terra@hotmail.com

Resumo

Este trabalho teve como objetivo investigar o lugar do corpo no Currículo Mínimo do Curso Normal oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. O presente trabalho constatou que há uma disciplina que trata explicitamente sobre o corpo. Porém, a disciplina é oferecida apenas no 2º ano do Curso Normal, não é possível garantir a especialização do professor para lecionar a disciplina e a disciplina aborda o corpo de uma maneira geral. Mesmo com esses apontamentos a serem pensados, é positivo encontrar uma disciplina na formação do futuro profissional que trate algumas questões do corpo.

Palavra-chave: Corpo; Formação de Professores; Currículo

Introdução

Para pesquisadores como Daniela Guimarães (2008), o cuidar na creche tem relação com a integração do corpo, da emoção e da mente. Porém, o que chama minha atenção como Gestora, assim que chego ao ambiente da creche, é o lugar do corpo, seja o da criança ou do adulto. Intrigava-me a relação do profissional de Educação Infantil (professor ou auxiliar) com as crianças. Observava a dificuldade e/ou ausência da disponibilidade do corpo do profissional aos corpos, desejos e emoções infantis; seja por uma convicção do profissional de que uma aproximação maior com a criança seria algo errado, seja pela tradição do local de se manter certa distância dos pequenos.

Metodologia

Para desenvolver este trabalho, foi realizado levantamento do Currículo Mínimo das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro⁴⁵.

⁴⁵ As informações para o levantamento do currículo foram realizadas através do seguinte endereço eletrônico: <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico>

O trabalho foi desenvolvido em duas etapas: 1) a pesquisa documental; 2) a análise dos dados.

Na parte referente à pesquisa documental, foram lidos e analisados os livros correspondentes às Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal.

A segunda etapa deste trabalho baseou-se em analisar e interpretar os dados coletados por meio dos documentos (livros).

Discussão

A importância do estudo do corpo na formação do profissional de educação fica evidenciado na importância que Pereira (2008, p. 136) dá ao corpo ao afirmar que é nele que se dão “todas as nossas vivências de sensações, movimentos, sentimentos e pensamentos. Ele é o nosso meio de estar e se expressar no mundo.”

O Currículo Mínimo do Curso Normal da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro compreende seis livros contendo Disciplinas Pedagógicas. São eles:

1. Práticas Pedagógicas;
2. Parte Diversificada;
3. Laboratórios Pedagógicos;
4. Fundamentos da Educação;
5. Formação Complementar;
6. Conhecimentos Didáticos Metodológicos.

Dentre todos os livros que compõem o Currículo Mínimo, vale destacar o livro Laboratórios Pedagógicos (2013) composto por:

- Brinquedoteca;
- Arte Educação;
- Práticas Psicomotoras;
- Vida e Natureza;
- Atendimento Educacional Especializado.

Explicitamente é possível encontrar nas Práticas Psicomotoras o lugar do corpo:

Por isso, é importante considerar a escola como um espaço que favoreça o amadurecimento e o crescimento do educando na valorização de seu corpo e dos movimentos gerados a partir do conhecimento de seus limites e possibilidades. Nesse processo, busca-se o desenvolvimento da compreensão de que todo o seu corpo é um somatório de ações e reações da relação consigo mesmo, com

os outros e o mundo que o cerca. (LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS, 2013, p.12)

O Laboratório de Práticas Psicomotoras (2013, p. 13) é oferecido às turmas do 2º ano do Curso Normal. Sendo dividido por quatro eixos ao longo dos quatro bimestres. No 1º Bimestre trabalha-se o “Conhecimento dos parâmetros mínimos da psicomotricidade: afeto, motor e cognitivo (Aprender a conhecer)”. No 2º Bimestre temos o “Descobrimo e valorizando o próprio corpo (Aprender a ser)”. No 3º Bimestre busca-se a “Organização dos espaços de convivência e de respeito aos outros (Aprender a conviver)”. Por fim, no 4º Bimestre, “Descobrimo o próprio corpo como lugar de aprendizagem (Aprender a fazer)”.

Conclusões

É interessante destacar o lugar do corpo em uma disciplina específica dentre dezesseis disciplinas (excluindo Práticas Pedagógicas).

Ao encontrar o lugar do corpo no Currículo Mínimo do Curso Normal, algumas questões são postas:

1. A disciplina somente é oferecida aos alunos do 2º ano;
2. Não é possível saber se o professor que leciona a disciplina é especialista em Psicomotricidade;
3. Verifica-se que o Laboratório Pedagógico de Práticas Psicomotoras é generalista não dando um enfoque a nenhum público específico: Creche, Pré-escola ou primeiro segmento do Ensino Fundamental.

O lugar do corpo como relevante na formação do profissional de Educação ainda é posto como algo menor em relação a outros conteúdos. Porém, ter uma disciplina que aborde a questão já é um pequeno passo positivo.

Referências

Currículo Mínimo 2013. Curso Normal- Formação de Professores. Conhecimentos Didáticos Metodológicos. SEEDUC- RJ. Disponível em <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico>

Currículo Mínimo 2013. Curso Normal- Formação de Professores. Fundamentos da Educação. SEEDUC- RJ. Disponível em <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico>

Currículo Mínimo 2013. Curso Normal- Formação de Professores. Laboratórios Pedagógicos. SEEDUC- RJ. Disponível em <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico>

Currículo Mínimo 2013. Curso Normal- Formação de Professores. Parte Diversificada. SEEDUC- RJ. Disponível em <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico>

Currículo Mínimo 2013. Curso Normal- Formação de Professores. Práticas Pedagógicas. SEEDUC- RJ. Disponível em <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico>

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. O Ritmo da Vida: corporeidade, auto-expressão e desenvolvimento humano. In: OLIVEIRA, H; CHAGAS, M. Corpo expressivo e construção de sentidos. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2008.

COMO ASSIM “DEPOIS A GENTE FAZ DIREITO”?

Lia Moraes Saboia

Grupo FRESTAS/NINA - UNIRIO

lia.saboia@gmail.com

Resumo

Este trabalho é fruto das reflexões geradas a partir de minhas experiências no curso de Pedagogia da Unirio, do Grupo FRESTAS, do qual sou bolsista de iniciação científica e de minhas vivências como estagiária em um espaço de educação. A partir da perspectiva de uma pesquisa formação, busco refletir sobre minha prática e algumas especificidades acerca do dia a dia da educação infantil; particularmente, sobre as experiências que crianças e adultos passam enquanto vivem os processos. Que tipo de conhecimento não dito, vamos aprendendo enquanto fazemos o que fazemos?

Palavras Chaves: Educação Infantil, Pesquisa-formação, Experiência Sensível

Introdução

Aproveito este simpósio para dar início a documentação da minha prática. Neste princípio do meu percurso, quando ainda estou cursando a formação inicial em Pedagogia, tenho me dedicado a investigar o campo da formação docente, através da minha participação no grupo de pesquisa, intitulado FRESTAS. Ao mesmo tempo, que tendo me iniciado na prática recentemente, há três meses, para ser mais exata, tento fazer ligação entre aquilo que estudamos na universidade, o dia a dia com as crianças na escola e as paixões que me movem. As paixões, sim! Esse ímpeto por compreender e buscar; um “querer mais” que nos traz alegria. Afinal, não somos apenas “a professorinha, que talvez não tenha vida após o horário de aula. Tão tadinha.” Somos inteiras. Quero dizer, nós os seres humanos somos inteiros. Complexos, múltiplos, temos, cada um, nossa bagagem, a qual levamos para a escola, e as crianças vem com as delas também; e é esse encontrão que colore as nossas relações, os nossos dias.

Metodologia

A Metodologia utilizada é a de pesquisa formação, pela qual, unindo teoria e prática, reflito e refaço constantemente minha prática.

Discussão

Três meses de experiência não é muito, podemos até considerar que é pouquíssimo. Mas para mim, tem sido tão vivo que me parece que há tempos estou com essas crianças. Eu gostaria de conseguir expressar em palavras o aprendizado que elas têm gerado em mim, mas tenho a sensação de que as palavras não alcançam. É como dizem das mães, “quando nasce uma criança, nasce uma mãe”; não quero fazer uma analogia de papéis; o que estou tentando dizer, é que antes delas eu não era professora, apesar da teoria; e com elas, eu nasci professora. Tudo se apresenta novo. Desde a questão básica de não saber o que é pertinente a cada idade, até questões do âmbito mais pedagógico.

Um tema que tem me inquietado são as possibilidades criativas contidas numa sala de aula, ou no espaço de uma escola, dentro das possibilidades de material; e o fazer, o processo das propostas. Arte é uma das paixões que colorem meus dias, o que me faz estar sempre pensando como levar propostas artísticas para meus alunos. Mas além disso, acredito na arte como ferramenta que possibilita aos sujeitos entrarem em contato com sua esfera sensível, possibilitando um desenvolvimento de perspectiva mais integral.

Estagio no horário extensivo de uma escola, Isso quer dizer que não tenho a obrigação de cumprir com um conteúdo programado, que o brincar livre e propostas envolvendo o lúdico e o estético são levados a sério. Dentro dessa liberdade para ousar, me pergunto o que é verdadeiramente significativo para as crianças, de modo a não correr o risco de começar a propor um sem fim de atividades “artísticas” para preencher o tempo, sem que, de fato, aconteça uma verdadeira vivência sensível envolvendo a arte. Nesse contexto, o que é educar? O que é educar, para mim? Quando e como esse processo acontece? O que se ensina e o que se aprende que tem verdadeira relevância para a vida? Essas são algumas das perguntas que tem me incomodado e movido.

Percebo que aí existe um tipo de coisa, que diz respeito apenas às escolhas que faço, enquanto educadora. Algo que chamarei de uma “movimentação interior” que acontece em mim enquanto penso rapidamente que direção tomar frente às demandas que vão surgindo. A maneira como reajo e me relaciono com os alunos; o

material que deixo disponível ou não; o tanto de liberdade que possibilito, para citar somente algumas das questões e questionamentos.

A caixa

Eu, particularmente, estou inserida no grupo de pessoas que só encontram significado em um ensinamento se este estiver ligado a algum interesse verdadeiro em cada, se a atender a uma demanda verdadeira, seja ela de caráter prático, e objetivo, ou de caráter subjetivo, como a manutenção de um valor importante (para aquele que aprende). Foi nesse contexto, entre minhas convicções e as práticas estruturadas ao longo de anos dentro da instituição na qual atuo, que surgiu o conflito da caixa. Aqui, acho importante salientar que essas práticas fazem mais parte de um repertório pessoal de educadores e educação clássica, do que de um reflexo dos princípios da escola.

Recebi em minha casa uma caixa grande o suficiente para caberem quatro crianças de sete anos de idade. Sabendo o sucesso que caixas fazem, a levei para a escola. De fato foi um sucesso! Para que a gente pudesse transformá-la (pintar, decorar e etc) era necessário papieta-la⁴⁶.

Papietar dá trabalho. Além de ser um procedimento demorado, as crianças gostam muito mais de passar cola do que de colocar o papel, mas apenas um monte de cola não faz efeito, ou então querem colocar o papel de qualquer jeito, o que também não funciona para esse tipo de técnica. No entanto, elas querem muito participar do processo. Têm um interesse verdadeiro na caixa e se alegram por serem chamadas a fazer algo de importância real. Mas para que dê certo é necessário que nós, os adultos, estejamos dispostos a ficar ao lado delas trabalhando junto, mostrando repetida vezes como se faz, incentivando e encorajando, ao mesmo tempo que é necessário mediar os conflitos que surgem quando algumas crianças trabalham juntas sobre o mesmo objeto. E é esse tipo de disposição interior para deixar de lado os próprios desejos de conforto e menor esforço, que não tenho visto muito. Tendo eu pedido auxílio às outras adultas presentes em sala (somos cinco), recebi a seguinte resposta “deixa elas fazerem de qualquer jeito que depois a gente faz direito”, ao que tentei responder o mais cordialmente possível que não acredito nesse tipo de prática.

⁴⁶ Processo no qual se coloca várias demãos de cola e pedaços de papel sobrepostos para endurecer a caixa.

Como assim “depois a gente faz direito”? Afinal, pra que servem mesmo as atividades que fazemos na escola? Será que estamos fazendo tudo visando apenas um resultado quantitativo? Existe um componente subjetivo na vivência do processo que não estamos levando em consideração. Falamos da importância da paciência, mas não temos paciência e não propiciamos momentos que exijam paciência de nossos alunos; falamos de autonomia mas preferimos deixá-los fazer as coisas difíceis de qualquer jeito para depois outro consertar; queremos que eles se esforcem mas nós não fazemos o esforço de estar efetivamente disponíveis para o trabalho com eles.

Conclusão

Por hora, não tenho conclusões, mas sim, muita coisa para pensar. A grande questão que ficou para mim foi a respeito dos outros ensinamentos que adquirimos no dia a dia da escola, o que aprendemos nas relações, nos conflitos, no “Estar vivendo”. Esse acontecimento me fez começar a querer investigar o que acontece conosco quando vivenciamos um processo e a me questionar o que é educar verdadeiramente? O que se ensina e o que se aprende que importa à vida? Meu caminho é longo, espero. E estou animada, no futuro eu conto mais a você.

Referências Bibliográficas

CINTRA, Simone C. S. *Narrativas poéticas autobiográficas*. Campinas: Tese de doutorado. 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. Diss. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2000.

INFÂNCIA E AUTORIA: CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE CRIAÇÃO E EXPRESSÃO

Edilane Oliveira da Silva,

laneoliveirasilva@hotmail.com

SME-RJ/ UNIRIO – grupo FRESTAS/NINA

Graciele Andrade Rangel,

gracyrangel@hotmail.com

UNIRIO – grupo FRESTAS/NINA

Michelle Dantas Ferreira,

michaduda@yahoo.com.br

SME-RJ/ UNIRIO – grupo FRESTAS/NINA

Resumo

Refletir e dialogar sobre as expressões de autoria das crianças na Creche, discutindo os espaços e a visibilidade que lhes é atribuída, são nossos objetivos. A percepção do sujeito ativo no seu processo de construção de conhecimento se faz fundamental. Dessa forma, trazemos como experiência geradora de reflexão e análise, uma atividade vivenciada em sala, onde a criança expressou sua autoria e foi acolhida e respeitada. A pesquisa se dá de maneira qualitativa por meio do procedimento da pesquisa-formação-ação.

Palavra-chave: Infância; Protagonismo; Autoria; Educação Estética.

Introdução

A criança hoje é entendida pela legislação e pelos norteadores legais como sujeito detentor de direitos. Sua educação deve contemplá-la de forma integral, sendo pensada por profissionais capacitados que possibilitem espaços e materiais para vivências de experiências significativas (BRASIL, 2010). Nosso objetivo aqui é refletir e dialogar sobre as expressões de autoria dessas crianças na Creche, discutindo os espaços e a visibilidade que lhes é atribuída. Quais

falas, movimentos, atitudes estão presentes no dia a dia que demonstram a potência e autoria desses seres de tão pouca idade, mas com muitos saberes? Como lidamos com elas? Esses são alguns dos questionamentos que nos fazemos para poder construir, enredadas por suas falas e fazeres, uma concepção de infância que abarque todas – ou pelo menos se aproxime ao máximo – as singularidades e diversidades presentes nos sujeitos-criança.

Metodologia

A metodologia da pesquisa se debruça sobre o cotidiano da creche, por meio da observação de uma turma de maternal II que conta com total de 25 crianças com idade entre três e três anos e onze meses. Por estarmos levando em consideração o trabalho com crianças, sujeitos ativos de uma prática social, não se buscou quantificar resultados, mas gerar qualificação ao que se estudou. Portanto, partiu-se da pesquisa qualitativa, que se preocupa com as questões cotidianas no contexto escolar. Quanto aos procedimentos a opção foi por Pesquisa-Formação-Ação, uma vez que a pesquisa acontece ao observarmos, refletirmos e atuarmos com as crianças de Educação Infantil que trabalhamos, levando-nos a repensar nossa prática e nos transformarmos enquanto sujeitos. Para nos ajudar, dialogamos com OSTETTO (2012, 2014, 2016); LEITE (2012); GUIMARÃES (2012); PEREIRA (2012), dentre outros, que nos dão o referencial metodológico necessário.

Infância e autoria: crianças como sujeitos de criação e expressão

Pensar na criança enquanto aquela que expressa as suas autorias requer um olhar atento do professor a fim de trazer a tona essas ações cotidianamente, considerando-as em sua totalidade, não apenas em momentos pontuais e com atividades pré-estabelecidas nas quais se aguardam determinadas “respostas”.

Tais olhares se aguçam, ou melhor, se intensificam a partir de propostas que têm como prerrogativa a construção, com/pelas crianças. Foi feita à turma uma proposta coletiva – desde a confecção até a exposição, passando por diversas rodas de diálogos com as crianças que a cada dia expunham e

compartilhavam suas produções – que consistia em pesquisar a vivência do carnaval em família. Eis que em um desses dias, Anna Vitória levanta, vai até a sua mochila e diz que também fez. Uma das educadoras, ao ver o papel, repreende a menina dizendo que ali não tem nada, “somente rabiscos”. Ao perceber o que acontecia, a outra professora pede que Anna se aproxime e compartilhe com os colegas o que fez. A primeira reação da criança é dizer, toda orgulhosa, que “fez sozinha”, e posteriormente mostrar e contar detalhadamente o que cada um daqueles “rabiscos” significava. Logo, toda a turma prestava atenção, interagindo, discutindo, contribuindo e ampliando o olhar – inclusive o das educadoras. As pesquisas foram expostas no mural e todas as vezes que passavam por ele, Anna apressava-se em apontar e orgulhosa dizer: - “Essa é a minha!”. Esse episódio nos mostra o quanto devemos estar atentos ao que as crianças falam, expressam, onde e como reivindicam seus espaços de autoria; registrando e evidenciando as suas produções, enaltecendo os conhecimentos que constroem, uma vez que apesar do discurso que a criança deve ser autora no seu processo de desenvolvimento por vezes parece distante percebê-los no dia-a-dia. Ostetto (2016, p.315) amplia a visão de autoria:

A afirmação conceitual da criança capaz, potente, competente, traz para a prática pedagógica da Educação Infantil consequências várias, entre as quais, o desafio de construir e efetivar propostas que formem criadores e não repetidores, consumidores, garantindo a qualidade de uma escola viva.

Investir na proposta de criação, se reconhecer e ser reconhecido por elas é um desafio para os educadores, pois as diferentes compreensões, interpretações e intervenções sobre as produções acontecem espontaneamente para a criança, pois como observamos na experiência relatada, houve um posicionamento ativo por parte da criança, desta forma as propostas não devem ser construções automatizadas, mas pensadas de modo estratégico, profundo, com intencionalidade e que sejam necessariamente relevantes para as crianças, dando possibilidades para múltiplas experiências, a fim de se expressarem através de suas próprias produções. Como saber distinguir um trabalho, de uma autoria? Para isso, é fundamental termos consciência e não limitarmos seus

percursos, suas criações, para que não passem despercebidos momentos importantes de crescimento intelectual, social, do sensível, do ser criativo e de reestruturação, sendo preciso estarmos com os sentidos conectados, para que desta forma possamos redimensionar e dar visibilidade a esses sujeitos centrais em nosso trabalho com/na busca de uma educação que os perceba como inteiros, autônomos, protagonistas, produtores e detentores de cultura.

Conclusões

Durante as vivências cotidianas com pares da Educação Infantil, as crianças constroem sua identidade dentro desse espaço rico e propício para aprendizagens e descobertas. Percebemos que em muitos momentos do dia elas se utilizam de grande potencial criativo. Porém, quando o educador se coloca numa função de que “tudo sabe”; cuja responsabilidade para com os pequenos lhe autoriza a “julgar” suas ações e produções sem um olhar mais sensível e minucioso, elas têm o seu desempenho autoral imputado. Faz-se necessário mudar essa forma de agir e pensar, aguçando o olhar para percebê-las como criadoras. Este é um exercício ético, pois as autorias infantis estão presentes em suas ações, narrativas e brincadeiras e esses são movimentos fundamentais para compreendermos as crianças como autores ativos, que produzem significações autônomas e consolidam sistemas simbólicos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Daniela de Oliveira. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (Org.). O cotidiano na Educação Infantil. Boletim Salto para o Futuro novembro. MEC/SEED: novembro 2006, p.68-77. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175810Cotidiano.pdf>

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. Arte, Infância e Formação de professores: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2014.

_____. Formação de consumidores ou criadores? Cultura e Arte na educação Infantil. In: BORGES, Roberta Rocha; REIS, Magali (Orgs.). Educação Infantil: Arte, cultura e sociedade. Curitiba, Brasil: CRV, 2016.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: MACEDO, Néli Mara Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). Infância em pesquisa. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

CRIAÇÃO E ARTE NA FORMAÇÃO DOCENTE: O ESTÁGIO COMO PONTE

Iasmine Mazzi

iasminemazzin@gmail.com

Grupo FRESTAS/NINA - UNIRIO

Resumo

Este trabalho tem por objetivo incentivar, evidenciar e propor redes que potencializam a presença da arte na formação docente, entendendo o estágio como uma importante porta para a construção de experiências, sejam elas positivas ou negativas. Compreendendo a arte como uma manifestação humana, uma forma - e não forma - de expressão, percorreremos o caminho que a mesma ocupa, e a sua relevância, na área da educação. Dessa forma, destaco a inerência do estágio como prática na formação docente, sendo uma vivência que permite experimentar atividades e se familiarizar com os diferentes segmentos educacionais.

Palavra-chave: Arte; Educação; Estágio; Formação Docente.

Introdução

Falar de arte no mundo moderno, onde fomos e somos direcionados a dividir e categorizar nossa existência entre os mundos racional e emocional, parece algo distante. A todo tempo a produção de conhecimentos científicos e objetivos é valorizada, principalmente no meio acadêmico, enquanto uma produção artística é tida apenas e somente com a finalidade de divertimento e prazer.

No entanto, a arte tem um papel crucial em nossa vivência. Ela é “uma tentativa de concretizar, em formas, o mundo dinâmico do “sentir” humano” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 49), ou seja, é a manifestação dos nossos sentimentos, que vai além de descrições como “alegria” ou “tristeza”. É a expressão de sensações que transbordam o nosso ser e passam a assumir outras formas, como a música, a pintura e a dança, que não podem ser

colocadas apenas em palavras. É a partir desse entendimento que percebemos a arte como uma expressão humana.

Mas como será que a educação formal, ou seja, as instituições comprometidas com a aprendizagem, especificamente as escolas, valorizam – ou não – as artes? Será que encontramos professores que reconhecem as diversas formas do fazer ou encontraremos somente práticas padronizadoras e mecânicas que procuram ceifar qualquer veia criativa de expressão e, portanto, artística?

Me deparo com essas questões porque, cursando pedagogia, constato uma educação cada vez mais comprometida com a capacitação de recursos humanos para o mercado do que com o desenvolvimento integral dos estudantes, buscando qualidade de vida, autoconhecimento do seu corpo e suas possibilidades, de seus sentimentos e emoções, de suas vontades, tornando assim, a aprendizagem como uma aplicação, que desassociada de qualquer contexto, não possui sentido, virando uma mecanização do saber.

Percebo professores que por estarem inseridos nessa lógica, a repetem e professores em formação que a ela sucumbem, algumas vezes por conforto, outras por não conhecerem alternativas. Nesse sentido, destaco uma fresta importante durante o processo de graduação: o estágio.

Metodologia

Esse artigo partiu da observação da minha prática de estágio numa escola pública do município do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa-formação, pois ao mesmo tempo que reflito e questiono sobre o que vivencio, busco suportes teóricos que enriquecem minha formação.

Discussão

Na divisão que propus para esse texto, situei o estágio como um pincel, ou seja, uma ferramenta, um instrumento, para que possamos viver e experimentar práticas que deem abertura e potencializem as expressões artísticas dos estudantes.

Faço estágio na Educação Infantil e vejo de perto como a escola e seus componentes, não só os professores, mas os diretores, coordenadores e funcionários, começam desde cedo o processo de padronização e mecanização das atividades.

Desde práticas como falar com uma criança que o seu colorido está feio porque não foi feito com diferentes cores; dizer que o desenho da criança é “só um rabisco”; até professores de artes que jogam desenhos fora. Todos esses aspectos vão polindo as arestas criativas das crianças.

Em nossa formação, o estágio permite justamente fazermos essa ponte entre a prática e o que almejamos e temos como ideia que seria mais adequado para o desenvolvimento integral das pessoas, não importa em qual segmento educacional elas estejam, mantendo nossas fontes de pesquisa sempre correntes, sempre férteis, ao aproveitarmos o ambiente da formação acadêmica.

Conclusão

Minha constatação final é de que o professor é, acima de tudo, um criador de oportunidades, valorizando e estimulando as diversas manifestações humanas. Incentivar a imaginação e criação são os primeiros passos para um desenvolvimento integral. A valorização da arte é a valorização do humano, da sua existência e dos seus sentimentos e percepções.

A formação docente é contínua e não termina nunca. Portanto, a graduação não é fim, sendo importante que busquemos aprender todo o tempo. É fundamental que desde o início da nossa formação, nos comprometamos com uma educação potencializadora, aproveitando “pontes” como o estágio para o desenvolvimento de atividades. Essas são oportunidades essenciais para a constante construção de uma educação de qualidade.

Referências

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Por que arte-educação? 22ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CORPO E PRESENÇA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosane Tesch de Oliveira

rosanetesch@gmail.com

UERJ - ProPEd/CUNADI/SME-RJ

Resumo

Este estudo tem como principal objetivo produzir apontamentos sobre experiências que envolvem o *corpo* e a *presença dentrofora* da sala de aula de uma turma de Educação Infantil de uma Unidade Escolar da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. A aula aconteceu em novembro de 2016 e as atividades propostas, uma exposição e uma apresentação de dança, foram observadas e filmadas para análise, considerando as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Nesta pesquisa nos interessa saber o “como” das coisas. As intersecções entre o “aqui e agora”, o “tempo real” e o “tempo virtual” no/do cotidiano se apresentam para além de qualquer configuração pré-concebida ou planejamento que preveja uma experiencição anterior à própria experiência. Aqui, a experiência é entendida como aquilo que nos toca, que nos passa, que nos atravessa, e que depende de tempo. A experiência estética que toca o sujeito da experiência na pausa, na interrupção, no perigo, no estranhamento é o que nos move.

Palavras-chave: Corpo; Presença; Experiência; Cotidiano; Educação Infantil

Introdução

Neste estudo são feitos apontamentos sobre experiências que envolvem *corpo* e *presença dentrofora*⁴⁷ da sala de aula de uma turma de Educação Infantil em uma Unidade Escolar da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A aula aconteceu em novembro de 2016 e foram realizadas exposições de artes e uma apresentação de dança e música. A experiência, ou as intersecções entre o “aqui e agora”, o “tempo real” e o “tempo virtual” no/do/com o cotidiano que se apresentam para além de qualquer configuração pré-

⁴⁷Palavras como *dentrofora*, justapostas em itálico, surgiu nos estudos do cotidiano para superar dicotomias caras à ciência moderna. (ALVES e OLIVEIRA, 2006).

concebida ou planejamento que preveja uma experiência anterior à própria experiência, aqui é entendida como aquilo que nos toca, que nos passa, que nos atravessa, e que depende de tempo (LARROSA, 2002).

Metodologia

O referencial teórico e epistemológico é o das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2003), tendo sido utilizados como instrumentos de pesquisa a observação participante, conversas e gravações de vídeos. O cotidiano, longe da simplicidade que as expressões “banalidade” e “rotina” sugerem, é complexo e surpreendente, desestabilizador e motivador. Assim, Compartilho com Soares (2009: 29-30) que pesquisar nos/dos/com os cotidianos é uma questão política e epistemológica.

Ubuntu! Sou quem sou porque somos todos nós

“(…) Lá (África) eles têm uma filosofia que chamam de Ubuntu, que é “sou quem sou porque somos todos nós”. E aí eu li, e vi o vídeo no YouTube. (...) Um homem (antropólogo) resolveu comprar muitas balas e doces e combinou com as crianças da tribo que ele, então, ia fazer uma brincadeira. Botou as balas e os doces no balaio, longe deles, e falou: - é uma corrida, quem chegar primeiro vai comer todas as balas, pode pegar todas as balas, o balaio de doces. Na hora em que ele deu a largada, todas as crianças deram as mãos e correram juntas pra pegar essas balas, e eu sempre me emociono quando... É por causa dessa emoção que eu contei essa história aqui (...). - Ubuntu, tio! Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras iriam ficar tristes? Disse uma das crianças olhando para o antropólogo.”

Essa história foi contada oralmente por Lúcia, regente da turma de Maternal IIB.



Imagem 1 - Exposição

Era uma tarde de primavera e o sol não esquentava com muita intensidade quando ouvi aquelas batidas fortes de atabaque que rompiam com as paredes da sala de Lúcia, ecoando pelos corredores e pelas salas da Unidade Escolar, inclusive a minha. Senti um arrepio. Mas, não só eu. Todas as pessoas que foram tocadas por aquele som, seja de que forma isso tenha ocorrido, voltaram sua atenção para saber do que se tratava. Era um pequeno ensaio com as crianças que não ficaria mais restrito ao espaço da sala de aula, pois aquele tambor alto com sonoridade grave já havia nos levado para outros *espaçotempos*. Edna, com sua turma de Maternal IA, sem nenhuma combinação prévia, foi a primeira a seguir o som que aguçara sua curiosidade.

As crianças estavam caracterizadas com panos africanos, juntamente com docentes e agentes, cantando e dançando. “‘kanga’, no Kênia, ‘pagne’, no congo e no Senegal, ou ‘capulanas’, em Moçambique, por exemplo, os panos africanos são transversais a toda a sociedade” (GELEDÉS, 2014) e ali, naquele momento, produziam, além do efeito das cores, um amplo movimento corporal. Havia combinado que registraria as imagens, o jeito era capturá-las sem atrapalhar a narração de Lúcia. Eu olhava pela tela do celular e observava que a maioria das pessoas também filmava com o celular (será que estariam prestando atenção? Será que ouviam o que Lúcia estava dizendo? E ela estava emocionada...), quando uma mãe chegou correndo e parou na porta, tentando

uma brecha para entrar. “– Acabei de ver o vídeo do meu filho dançando no *Face*. Desci correndo, não podia perder. Nem sei quem postou lá. Ainda bem que eu vi. E cheguei a tempo.” Ubuntu! Pensei.



Imagem 2 – Apresentação de dança

Corpo e práticas de uma “singularidade plural”

Uma das dimensões que envolvem nossas operações cotidianas é a estética. Dois autores nos ajudarão a pensar estética e cotidiano. Em Gumbrecht (2010: 15), a chave para pensar estética e cotidiano está na “presença” e no “estranhamento” ao que nos é familiar. Para o autor, a experiência estética promove uma tensão produtiva, uma oscilação entre sentido e presença. Mas, para que o cotidiano seja compreendido como um *espaçotempo* de experiências estéticas, estas precisam ser tomadas como “interrupções” que se dão a partir de “estranhamentos face a situações e/ou objetos habituais capazes de gerar pequenas crises.” Em Larrosa, a experiência

não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (2002: 27).

No mover dos corpos que bailam na tarde do “Ubuntu”, a experiência estética de Gumbrecht toca o sujeito da experiência de Larrosa na pausa, na interrupção, no perigo, no estranhamento e no entendimento de que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por

sua receptividade, por sua abertura, por sua disponibilidade de tempo”, sobretudo nas experiências que envolvem o *corpo* e a *presença*.

Conclusão

Apesar de ter assistido e convertido o vídeo antes a pedido de Lúcia, não imaginava a dimensão que tomaria a sua execução. Sem que nada tivesse sido previamente combinado, parte das pessoas que estavam atuando naquele horário começou a se dirigir para a sala do Maternal II. E foi assim que não uma, mas cinco apresentações foram acontecendo em sequência. Embora a rotina diária seja sempre rompida pelos imprevistos, cada deslocamento precisa ser transformado em um novo arranjo que não pode prescindir das orientações institucionais, mas também não pode desdenhar o “aqui e agora” que nos move.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez, 2003.

GELEDÉS. Panos africanos, tradição reinventada. 2014. Disponível em <<http://www.geledes.org.br/panos-africanos-tradicao-reinventada/>>. Acesso em 13/04/2017.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28, 2002.

SOARES, Maria da Conceição Silva. A Comunicação Praticada com o Cotidiano da Escola: Currículos, Conhecimentos e Sentidos. Tese (Doutorado). Vitória/ES: EspaçoLivros, 2009.

Simpósio Temático 7 - Narrativas Outras: disputas curriculares e processos insurgentes na pesquisa em Educação

Tema: Outras Educações

Resumo: O simpósio tem como centralidade reunir estudantes com vínculo na pesquisa em todos os níveis da formação. Objetiva-se ampliar o debate acerca das temáticas insurgentes e que estão em disputa em termos do que consideramos "outras educações" e "outros currículos" no campo da pesquisa em educação. Aceita-se trabalhos com o foco nos estudos decoloniais e que estejam vinculados aos aportes da Educação Popular e emancipatória.

Data: 18/05 Quinta-feira

Horário: 15h

Vagas: 30

Responsáveis: Prof^a Claudia Miranda, Aline Carmo e Rafael Lázaro

A ESCRITA NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE: A RELEVÂNCIA DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Jéssica Mendes da Rocha
FFP-UERJ
jessicamendesuerj@gmail.com

Fabiana de Oliveira Machado
FFP-UERJ
fabianadeoliveiramachado@gmail.com

Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes
FFP-UERJ
jacquelinemoraishotmail.com

Resumo

Este trabalho pretende analisar memoriais de formação contidos no ebook Memoriais de Formação: Narrativa e autoria no processo formativo docente, lançado no 30º Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo, em 2016, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Os memoriais contidos nele pertencem à alunos de graduação e pós - graduação, orientados pelas professoras doutoras Mairce de Oliveira e Jacqueline Moraes. O objetivo deste trabalho é observar e destacar aspectos auto-formativos constantes nessas narrativas e analisá-los a partir de conceitos teóricos do campo das narrativas.

Palavra-chave: auto-formação; narrativa; memoriais; formação docente

Introdução

O presente trabalho apresenta parte de uma pesquisa em andamento, tendo como corpus o e-book “Memoriais de Formação: Narrativa e autoria no processo formativo docente” (GOMES, OLIVEIRA, MORAIS e ARAUJO, 2016), que reúne memoriais de formação de estudantes da graduação e pós-graduação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Estes memoriais foram escritos sob orientação das professoras Doutoras Jacqueline Moraes e Mairce Araújo. Os memoriais publicados neste e-book atendem a necessidade de se divulgar “aspectos da

docência que somente quem nela vive, pode narrar” (ARAÚJO e MORAIS, 2016, p. 8).

Analizamos os memoriais do referido ebook buscando destacar a importância das narrativas para o processo formativo docente, levando em conta que os/as autores/as são docentes em formação ou já em exercício da docência. Este livro digital contém 10 memoriais, sendo 3 deles oriundos de dissertações, 2 originários de monografias de pós-graduação lato-sensu e 5 procedentes de cursos graduação, todos vinculados a FFP-UERJ.

Metodologia

Memorial é um dispositivo reflexivo-formativo para quem escreve e para quem lê, pois ao se debruçar sobre esta escrita partilhamos experiências e práticas profissionais e da vida, as dificuldades superadas e obstáculos vencidos, demonstrando as lutas e resistências vividas em nosso cotidiano dando visibilidade a aspectos sócio-político, econômico e cultural.

Nesta investigação, como nos aponta Bragança (2013), selecionamos as memórias que queremos contar, que achamos relevante para construção dessa história que vamos contar. Esta construção é sempre plural como nos aponta Abrahão (2011, p.166): "as narrativas não são apenas um constructo individual, adquirem real significado quando situadas no contexto histórico, sociopolítico-econômico e cultural".

Escrever sobre a própria aprendizagem, o processo formativo, coloca o sujeito do lado do processo e não apenas no resultado, no caminhar e não somente na chegada. Para Passeggi: “A pessoa se volta para a relação com o conhecimento” (2008, p. 35). mais consciente e com mais responsabilidade.

Sendo assim vemos como a escrita do memorial e as reflexões produzidas por professores/as torna-se escritas potentes para formação de si e do outro, pois ao narrar sobre práticas e experiências ressignificando e dando um novo sentido a estas desencadeando uma transformação das práticas e produzindo conhecimentos ao relacionar teoria e práticas.

Os memoriais analisados são de alunos e alunas de graduação e pós-graduação cursadas na FFP/UERJ, sendo assim, trazem experiências de

sujeitos que estiveram no papel de discente e aqueles que também acumulam experiência como docente.

Discussão

O e-book *Memoriais de Formação: Narrativa e autoria no processo formativo docente*, 2016, é fruto do trabalho de professoras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ de resgatar nas orientações de monografia de seus alunos, suas memórias, a fim de recuperar aspectos que fazem parte do processo formativo de seus orientandos. Benjamin aponta que a narrativa está em vias de extinção, pois o homem não sabe mais fazê-lo. "É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências" (BENJAMIN, 1994, p. 198) As experiências são aquilo que nos passa (LARROSA, 2002), e são capazes de refletir em nós, em nossa maneira de pensar e refletir o mundo.

Inicialmente, a de se destacar a importância do período de alfabetização para a escolha da carreira docente. Quer seja um familiar ou não, os professores-alfabetizadores exercem papel decisório profissional.

Em um dos memoriais analisados, é possível encontrar o relato de uma criança que viu seu caderno ser rasgado pela borracha da professora pela sua dificuldade em fazer a transição da letra bastão e a letra cursiva, considerada o ápice da alfabetização. A criança que aprende esse tipo de grafia é considerada uma criança alfabetizada.

A percepção da professora no desenho demonstra que com sensibilidade podemos perceber outras formas de escrita e estabelecer uma comunicação melhor, compreendendo que a escrita não é uma única forma de comunicação, mas somente uma delas. (LANDES, 2016, p.134)

Landes nos chama atenção para uma necessidade do professor-alfabetizador tornar-se sensível aos pequenos sinais que são emitidos por essas crianças nas salas de aula. Muitas vezes é na escola que a criança sente segurança. Na verdade estar sensível à todos os sinais é um desafio, dado a realidade das salas de aula das escolas de alfabetização do ensino público relatado em um memorial.

Giselle enfatiza sua surpresa ao se deparar com a realidade das séries iniciais da educação básica oferecida pelas redes públicas de ensino em contraste com sua experiência na rede privada, onde estagiou e completou o nível médio do curso normal. Ela destaca a importância do professor ser um pesquisador da sua própria prática, refletindo seu cotidiano e buscando formas e meios para alcançar o objetivo, que é alfabetizar as crianças, levando em consideração suas histórias, como sujeitos que são incompletos, assim como qualquer outro sujeito, que se forma ao passar dos tempo:

Eu, professora, 18 anos de idade. Trinta e cinco crianças dos sete aos doze anos. Eu, professora, lecionando pela primeira vez. As crianças agrupadas em uma turma de alunos que, com algumas poucas exceções, não se alfabetizaram no 1º ano e ficaram retidos, pois esse era o último ano do 1º ciclo. Eu, a quinta professora da turma no mês de maio. A sala de aula: gritos, brigas e ameaças, cadernos e materiais espalhados. Eu, professora: tentava “sobreviver” a esse desafio, buscava ajuda com a família, com colegas de profissão, na universidade, em livros, revistas e sites... (SANTOS, 2016 p.122)

A alfabetização através de cartilhas estimula um processo que confronta uma das mais belas e intrigantes faculdades da linguagem humana, que nos diferencia de todos os animais: a criatividade linguística. O ser humano é capaz de criar diversos enunciados novos, palavras inéditas e construções nunca antes documentadas e ainda assim as escolas influenciam seus alunos em fase de alfabetização a repetirem enunciados sem sentido aparente, como: “A babá é boa. Ivo viu a uva”.

Conclusões

Finalizamos com reflexões e não com conclusões, pois este trabalho mostra o caminho que já foi trilhado, e que nos aponta para o potencial formador dos memoriais como dispositivo formativo de grande relevância para formação docente. O sujeito que aceita o desafio da escrita de sua trajetória formativa percebe que no decorrer deste processo vai progressivamente atualizando seu ser sujeito da formação.

Nesta perspectiva, o indivíduo se apropria de sua história, ao escrevê-la e vai tomando posse de sua trajetória formativa em ambientes formais e informais, na família, escola e fora da escola, no trabalho, ao se relacionar com seu contexto sociocultural que a formação acontece. O Sujeito que com suas narrativas forma e se transforma com a descoberta de si. E a escrita de sua trajetória faz com que este tome posse de si e do seu percurso formativo ressignificando fatos de sua vida escolar e transformando sua prática como docente, como foi apontado acima com a análise dos memoriais, a partir do que foi vivenciado na escola e na relação com os colegas e professores/as que fizeram parte de suas vidas. Como aponta Delory:

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Formação de Professores no Instituto de Educação Clélia Nanci: Narrativas, Memórias e Saberes. RevistAleph. Dezembro/2013. Ano VIII - Número 20, p. 60-75.

_____. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. in: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet; faperj, 2008. p. 65-88.

JOSSO, Marie Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: A nova aventura (auto)biográfica : tomo I. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto, FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo, BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). Porto Alegre : EDIPUCRS, 2016. [recurso eletrônico]

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. Memória, memoriais: pesquisa e formação docente. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. Pag. 27-42.

PRADO, G. V. T. ; SOLIGO, R. A. . Memorial de formação - quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A.. (Org.). Porque escrever é fazer história - revelações - subversões – superações, Campinas: Alínea, 2007.

SILVA, Aline G. da; OLIVEIRA, Daniel; MORAIS, Jacqueline F. dos S; ARAUJO, Mairce da S. (Org). Memoriais de formação: narrativa e autoria no processo formativo docente. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2016.

REDES DE MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS NO TRÂNSITO BRASIL-COLÔMBIA: DIÁLOGOS SOBRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

Danielle de Deus França Gomes Galvão Vaz

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

teacherdanifranca@gmail.com

Resumo

Este trabalho versa sobre o papel das redes de etnoeducadores/as na América Latina tendo como foco as experiências do Brasil e da Colômbia. Na Colômbia, a “Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse” composta por homens e mulheres e no Brasil a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras composta por mulheres. Selecionamos estes países por estarmos alinhados em uma pesquisa mais ampla, realizada em parceria, interessando-nos suas práticas e ações, ou seja, seus modos de aprenderensinar, buscando observar de que maneira estes movimentos podem elucidar outras alternativas pedagógicas em países com desigualdades profundas. A pesquisa é de cunho qualitativo e se apoia nos estudos de Miranda (2006), Walsh (2010), Fanon (2008), Freire (2014), entre outras/os, uma vez que nos orientamos pela opção decolonial e intercultural de educação. Questionamos como estas/es educadoras/es, ativistas e acadêmicas/os entendem suas trajetórias de vida e identidades e reconhecem as interfaces com as práticas pedagógicas dentro e fora do espaço escolar. A base teórica inclui os conceitos de redes, movimentos negros, pedagogias decoloniais, interculturalidade e formação docente. Destacamos que as opções epistemológicas realizadas se constituem como escolhas feitas no campo acadêmico, mas também no campo político, em uma perspectiva de enfrentamento das desigualdades impostas pelo sistema colonial e capitalista no qual estamos inseridas/os.

Palavras-chave: pedagogias decoloniais; interculturalidade; movimentos sociais; formação docente.

Introdução

A referida pesquisa de mestrado surge como um desdobramento de minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo e Pedagogias Decoloniais – GFPPD, que promoveu maior percepção do escopo advindo da crítica pós-colonial desenvolvida por autores como Edward Said (2003) e Gayatri Chakravorty Spivak (2014) em diálogo explícito com Frantz Fanon (1925-1961). Da mesma forma, os estudos desenvolvidos na América Latina sob a orientação decolonial.

Ao realizar as mudanças no projeto de pesquisa, foi interessante situar a discussão sobre outras pedagogias possíveis, reorientando o foco do estudo inicial. Assim, optamos por garantir, alguns achados que dessem conta de apoiar uma pesquisa comparada sobre redes de etnoeducadoras/es. Interessou-nos, portanto, dar foco a criação da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (UNIRIO, 2015). Naquele processo, uma observação-participante, se iniciou uma vez que se viu a necessidade de acompanhar o processo como sendo prioritário e registrar a dinâmica organizacional adotada. Não obstante, a rede carioca emergia em um contexto de cooperação entre pesquisadoras com fortes vínculos de pesquisa entre Brasil e Colômbia, conforme descreve Claudia Miranda (2014), professora que se dedica ao tema no Brasil.

Percebendo a importância da pesquisa comparada, investigamos tanto a Red Hilos de Ananse como a Rede Carioca. Ambas parecem preocupar-se com uma postura visando a horizontalidade nas relações, sendo este um traço marcante e de fortalecimento de suas identidades de coletivo. Observa-se a valorização dos saberes ancestrais e daquilo que é próprio ao coletivo. Desta forma, observamos o protagonismo e uma liderança marcada pelo ativismo em ambas as iniciativas. As redes de educadores e intelectuais na América Latina se apresentam como uma movimentação de insurgência, resistência e emancipação. A formação destas redes nos mostra como as perspectivas de esforços mais individuais vem perdendo espaço para a formação do trabalho coletivo, principalmente para os grupos periféricos, justamente pelo fortalecimento e pelo empoderamento mútuo que tais configurações favorecem.

Metodologia

Para alcançarmos os objetivos propostos, buscando responder as questões da pesquisa, levando em consideração que esta se trata de uma pesquisa empírica de cunho qualitativo, estamos nos utilizando de três aportes metodológicos: As entrevistas semiestruturadas em blocos de perguntas e a pesquisa participante. A pesquisa qualitativa está justificada por serem as relações humanas tão complexas. Neste estudo, nos propomos a enveredar pelos contextos em que os sujeitos estão inseridos e assim, estudar mais a fundo as realidades nas quais estas e estes se encontram inseridas/os.

Discussão

Nessa experiência, foi importante retomar os estudos da língua espanhola e investir em um maior domínio para entender o lugar de importância da produção acerca desses modos de resistir e reivindicar adotado pelos/as afrocolombianos/as. Ao localizarmos esta dinâmica com as redes de etnoeducadores/as negras (ou seja: redes de professores/as intelectuais, ligados/as a movimentos sociais negros), percebe-se a relevância da apreensão dos ideários e ainda de seus objetivos como partícipes de processos de transformação social. Para tal, recorreremos às contribuições de Miranda, Riasco e Silva (2016, p. 41) quando destacam que:

en el universo de investigación académica ha pasado cambios y rupturas que imponen otras agendas y otras formas de intercambios de esta vez poniendo atención a las agendas que favorecen prácticas de conjunción con la garantía de derechos fundamentales.

Ao se pensar o caso do Brasil, é possível entender que as redes ligadas aos movimentos negros, surgem com, por exemplo, as organizações que geraram o Quilombo de Palmares (Alagoas, Brasil), e se assim for possível considerar, são essas as primeiras redes a insurgir destes arranjos formados pelas/os negras/os que resistiam e se fortaleciam já em formato de coletivo. Atuavam de forma solidária e colaborativa. Apesar da presença de líderes como Dandara e Zumbi dos Palmares, mantinham a horizontalidade nas relações ali estabelecidas.

Conclusões

Na referida pesquisa busca-se entender como os movimentos de educadores/as negros/as podem contribuir no tocante às práticas pedagógicas voltadas para a luta antirracista. Pensar as pedagogias de-coloniais como proposta educativa e política nos insere em um paradigma outro, a fim de entender as relações entre colonizadores e colonizados, assim como as desigualdades entre homens e mulheres. Esta motivação surgiu a partir dos estudos que subsidiam a formulação deste trabalho a fim de pensar novas práticas pedagógicas. Enfim, defende-se uma perspectiva de etnoeducação afro-centrada, afro-brasileira e afro-colombiana, a fim de superar o racismo e o machismo dentro e fora dos espaços escolares, para tal valorizamos as percepções latino-americanas que nos mostram a necessidade de fazer um caminho outro no âmbito social e educacional.

Referências

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MIRANDA, Claudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñonez; ARBOLEDAQUIÑONEZ, Jhon Henry. *Discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia*. Revista de História Comparada, v. 8, n. 1, p. 189-211, 2014.

_____, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones; SILVA, Rejane Costa da. *Redes interculturales y perspectivas dialógicas en Afroamérica: la intersección Brasil-Colombia*. Revista da FAEEBA, vol. 25, n.45, 2016.

_____. *Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

SAID, Edward W. *Cultura e política*. Boitempo Editorial, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

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

EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL X SOCIEDUCAÇÃO: UM DESAFIO À INCLUSÃO SOCIAL E AOS DIREITOS HUMANOS DOS/AS ADOLESCENTES

Lílian Zimbardi

lzimbaridi@gmail.com

Resumo

Este trabalho objetiva a reflexão sobre a sociedade e a utilização de educação formal e não formal na busca de auxiliar aos adolescentes em conflito com a lei na construção de um projeto de vida que permita a tão falada “inclusão social”, considerando-o, como sujeito de direito ao qual deve ter respeitado sua dignidade.

Estaremos elucidando de que forma a pedagogia social e do oprimido e a educação não formal podem auxiliar neste contexto e se as práticas pedagógicas atuais realmente pensam na questão da “emancipação” humana, respeitando as diversidades sociais e as reais aspirações do adolescente. O trabalho terá um olhar voltado à consideração destes direitos, ao multiculturalismo, ao habitat multifacetado do adolescente em conflito com a lei e a integralidade das questões e ações que acarretam na possível construção de um projeto de vida e que transcendem a sala de aula. Inclui-se neste sentido a ação e contribuição que deve haver do agente socioeducativo e todos aqueles interligados ao contexto de vivência a que está sujeito o adolescente em conflito com a lei, incluindo a família.

Palavras-chave: educação; socioeducação; escolarização.

Introdução

A socioeducação é uma política pública que visa a construção de um projeto de vida para os adolescentes que estiveram em conflito com a lei e sofreram medidas socioeducativas preconizadas no art. 112 do ECA. Segundo o ECA o caráter das medidas é de educação e não punitivo. As medidas vão desde a internação a uma mera advertência. Nos focaremos nas medidas de

internação cujo o prazo máximo até então é de 3 anos, mas no dia 03 de maio de 2017 a Comissão de Constituição e Justiça aprovou, por unanimidade a alteração para 8 anos, embora ainda deva ir para discussão na bancada do Senado.

O Sinase em seu documento, página 15, nos traz a informação sobre que “o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, contrapõe-se historicamente a um passado de controle e de exclusão social sustentado na Doutrina da Proteção Integral.” Acrescenta ainda que o ECA expressa direitos da população infantojuvenil brasileira, pois afirma o valor intrínseco da criança e do adolescente como ser humano, a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, o valor prospectivo da infância e adolescência como portadoras de continuidade do seu povo e o reconhecimento da sua situação de vulnerabilidade, o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado. Essa mudança de paradigma nos deveria ter trazido a substituição ao velho paradigma da situação irregular (Código de Menores – Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979), representando no plano legal, uma opção pela inclusão social do adolescente em conflito com a lei e não mais um mero objeto de intervenção, como era no passado.

Tendo em vista esse marco legal, que nos fala da proteção integral e do respeito a culturalidade de seu povo, entendemos que a socioeducação não pode ser considerada apenas como a escolarização ocorrida nas escolas existentes dentro das unidades de internação e sim um todo, que se estende por todo dia e toda noite, já que este adolescente se encontra na tutela do Estado. Considerando esta educação integral, que ocorre além dos “muros” da escola, acreditamos que as não formais se adequam ao atendimento educacional além da escola. Por educação não-formal Coombs, Prosser e Ahmed (1973) entendem quaisquer atividades educacionais organizadas e sistematizadas que ocorram fora do sistema formal estabelecido, ainda que operem em consonância ou de maneira complementar ao último. Dentro desse pensamento encontraremos conceituações pedagógicas que põem ser muito interessante

sua utilização ao sistema socioeducativo como a “pedagogia do acolhimento”, “pedagogia sentimental ou do amor”, que considera o acolhimento, a escuta aos adolescentes ferramenta importante para educação que não a bancária, que Paulo Freire define como a opressor em seu livro “*A Pedagogia do Oprimido*”.

Metodologia

Utilizamos o método de pesquisa qualitativo através das relações sociais e educacionais estabelecidas pelos sujeitos envolvidos na socioeducação, visto que, faço parte do sistema socioeducativo, como agente administrativa do Degase-RJ. Foi também utilizado a leitura de vários livros e artigos publicados e a legislação vigente.

Discussão

Embora na socioeducação não devesse haver caráter punitivo, qualquer um que for visitar estes adolescentes em suas internações, encontrarão jovens enjaulados que ao saírem de suas jaulas (chamadas de dormitórios) para sala de aula devem permanecer com a cabeça baixa e mão para trás, numa atitude totalmente opressiva e de submissão. Surge o primeiro questionamento sobre inserção deste sujeito de direitos na sociedade e que se pretende resgatar sua dignidade. Qual a dignidade que se pretende resgatar com tais atitudes? A da sociedade em seu pensamento de dominante opressor ou dos jovens adolescentes que acabaram por entrar em conflito com a lei normalmente por serem vítima de violências diversas, ausência de quase tudo e total exclusão social.

A consideração da educação integral, nos leva a discussão, que nos leva, além das salas de aula poderia ter na educação não formal, na pedagogia do acolhimento, no respeito a multiculturalidade e como preconiza o Sinase, o respeito a cultura de seu povo (do adolescente em conflito com a lei instrumentos que de fato podem contribuir na construção do projeto de vida deste adolescente. Citamos que em pesquisa realizada pelo MPU, em 2014, temos que a maioria dos jovens em conflito com a lei são afrodescendentes e o que há nos currículos escolares que preservem suas culturas e quais práticas extra escolares são realizadas que levando em conta suas multifacetadas culturalidades?

Quando se trata da tão falada “inclusão social”, questionamos o fato que na verdade o que deveria existir é uma “não exclusão social”. Deveríamos de

aprofundar e estudar exemplos como o de Cuba, em que não há o sistema socioeducativo por não ter necessidade, já que há toda uma atenção especial a ele e a família quando estes jovens se conflitam com as normas existentes.

Conclusões

Podemos dizer que como na época do Código de Menores (1927), os jovens que cometiam “delitos” eram considerados infratores, “pivetes que não tinham solução”, em sua maioria afrodescendentes e pobres, descendentes de escravos, sem acesso a oportunidades de estudo ou sociais e que sofrem forte exclusão social e vivem em situação de risco. Embora nos dias de hoje se fale em socioeducação, em inclusão social, nos parece pelo número crescente de menores em conflito com a lei que a sociedade e governantes ainda pensam como na época do antigo Código de Menores, que a solução é retirar do convívio social essa população que tanto incomoda e ameaça e que as políticas públicas embora tenham feito um esforço de adequação ao ECA (1990) e ao Sinase, ainda os trata, por vezes, como “menores” que precisam ser “educados”. Importante nos questionarmos sobre “o porque” estes adolescentes chegam aos sistema socioeducativo e ao chegarem que caminhos educacionais devemos seguir para auxiliar essa “educação integral” e a construção do “projeto de vida” deste adolescente, restituindo sua dignidade como sujeito de direito, que não deveria sofrer o processo de exclusão social. Pensando pedagogicamente em relação àqueles que se encontram em internações no sistema socioeducativo, acreditamos, que pedagogias não formais, pedagogias de acolhimento e de escuta do adolescente, auxiliariam ao que se propõe a socioeducação, considerada pelo ECA (1990) e Sinase (2006).

A Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1987, p. 16) discute o processo de desumanização causada pelo opressor a seus oprimidos “[...] desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”. Paulo Freire relata que a forma de imposição que o opressor envolve o oprimido faz com estes “sejam menos”, ou seja, vejam-se em condições onde ele precise do seu usurpador. E esta pedagogia do opressor que se aplica quando se obriga aos adolescentes internados, a

andarem de cabeça baixa, com mão para trás ou não poderem se ver no espelho. Isto é socioeducação ou opressão?

Referências

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 3 (1987).

BRASIL. Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente. *SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília, 2006.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

LOPES, Elis Regina Castro. *A política socioeducativa e o Degase no Rio de Janeiro*. Pacto Editorial, 2015.

SINASE *Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

Site do Degase. Disponível em: <http://www.degase.rj.gov.br/>. Acesso em: 07 de jun. 2016

CENTRO ESPÍRITA JUSTIÇA E AMOR, FONTE DE AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTO - PROJETO SUCURSINHO, A EDUCAÇÃO NO TERREIRO DE UMBANDA

Luziara Miranda Novaes

UFRRJ

luunovaees@gmail.com

Resumo

O presente trabalho consiste em oferecer uma análise qualitativa do projeto Sucursinho, criado e desenvolvido sob chancela espiritual pelos praticantes de umbanda do Centro Espírita Justiça e Amor (CEJA), localizado no Rio de Janeiro, Brasil. Projetos como o Sucursinho reforçam a relação dos jovens com o espaço religioso através da educação não formal e informal, buscando oferecer mais ferramentas para a inclusão social. Assim sendo, analisar os pontos positivos dessa iniciativa do CEJA, apresentando aos interessados pesquisas, entrevistas e o entendimento do que o projeto Sucursinho representa, pode servir como modelo ou ponto de partida para outros projetos de educação não formal ou informal que venham a ser desenvolvidos em casas religiosas.

Palavra-chave: educação; identidades; umbanda; sucursinho; CEJA

Introdução

O presente estudo tem por objetivo principal identificar nas ações de ensino aprendizagem realizadas no CEJA uma representação de outras ações que, apesar de pouco divulgadas, são desenvolvidas em espaços de educação presentes em alguns terreiros de religiões de matriz africana.

Este ensaio se propõe a apresentar um projeto desenvolvido em um espaço não formal e informal de ensino, que tem por objetivo além da ampliação da escolaridade, refletir com os envolvidos no mesmo, as identidades e as possibilidades de acesso e permanência nos espaços formais de educação, e ainda, identificar nas ações de ensino aprendizagem realizadas neste local uma representação de outras ações que, apesar de pouco divulgadas, são

desenvolvidas em espaços de educação presentes em alguns terreiros de religiões de matriz africana.

Metodologia

Através da observação participativa, de entrevistas e da análise dos dados pretende-se identificar atitudes e espaços que inseridos no cotidiano do templo religioso de umbanda promovam ações onde os indivíduos possam ser oportunizados a uma reescrita de sua história de vida através da sua reinserção em movimentos de educação sócio-emocional, educação formal e informal e da vivência das diversas formas de expressão de cultura presentes na nossa sociedade.

Sendo assim, este trabalho pretende ser uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor ação transformadora. (CHIZZOTI, 2003).

Discussão

O projeto é desenvolvido em um espaço religioso, de matriz africana, umbandista chamado Centro Espírita Justiça e Amor, localizado no bairro da Abolição, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro – RJ.

O Sucursinho, como é denominado o projeto, atende a jovens e adultos, ligados ou não à instituição religiosa. Analisando a cultura presente no terreiro de religião de matriz africana, mais especificamente umbanda, enquanto instrumento de transmissão, transformação, reinvenção de cultura, saberes e fazeres percebe-se a força desses espaços na formação de um indivíduo de forma mais plena. A influência desse processo na formação global do indivíduo vem a ser um dos princípios da religião.

A educação, entendida como um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do ser humano tem um significado tão amplo e abrangente que, em geral, prescinde de adjetivos. O ensaio se ocupará de um dos espaços de educação/formação dos seres ainda pouco explorado e

legitimado como *locus* de processo de ensino/aprendizagem e da formação do ser global, a saber: o CEJA.

O projeto, as entrevistas com envolvidos nas ações e com os jovens e adultos protagonistas desse processo servem de base para a construção desse ensaio. Esses jovens e adultos encontram-se em situação de defasagem série/idade, segundo o estabelecido pelas escolas formais ou evadiram desses espaços pelos mais variados fatores.

Conclusões

Ao nos debruçarmos sobre os processos educacionais não formais e informais estabelecidos dentro do cotidiano desse terreiro de matriz africana, onde se cultua a umbanda, pretende-se validar outras formas de educação, apresentar resultados da educação em terreiros, legitimar tal processo, através de experiências comprovadamente bem sucedidas nesse espaço especificamente.

Referências

- BARROS, Manoel. *O apanhador de desperdício*. Disponível em <http://www.entreculturas.com.br/2010/10/manoel-de-barros-o-apanhador-de-desperdicios/> Acessado em 10 de agosto de 2016
- BENJAMIN, Walter. "Sobre o conceito da História". In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, 1).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. *LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares Nacionais: Introdução/ Secretaria de Educação Fundamental*.- Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- CHIZZOTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E EMPODERAMENTO NO TERREIRO DE UMBANDA: DA LEITURA DA VIDA PARA A VIDA NA LEITURA

Paula dos Reis Moita

UFRRJ

Paulamoita2@gmail.com

Resumo

Da interseção de produções anteriores com a observação da rotina das relações tecidas nas ações do Terreiro de Umbanda Centro Espírita Justiça e Amor surge este estudo. Seu objetivo é analisar práticas educacionais formais e informais dentro do cotidiano da instituição e suas implicações no letramento, alfabetização, na formação da consciência e no empoderamento dos indivíduos. A investigação tem por metodologia o estudo de caso, privilegiando para coleta de dados a observação participante, a entrevista e a revisão bibliográfica. Destacar e legitimar esta prática educativa que acolhe a diversidade, abriga valores democráticos, se consolida como espaço de formação do exercício da cidadania, construção crítica dos conhecimentos e na formação do leitor/autor proficiente e letrado nesse LOCUS pouco explorado pela Academia, constitui elemento relevante, de contribuição significativa para que se efetive e expanda mais práticas educacionais que possibilitem ao indivíduo descobrir o que quer, construir maneiras diferentes de pensar e agir.

Palavras-chave: letramento; diversidade; leitura; Umbanda.

Introdução

O presente projeto surge a partir da interseção do trabalho *Do texto ao contexto: Ler e escrever com prazer* (MOITA, Paula.2010), apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso da graduação em Pedagogia com a observação da rotina e estrutura das relações interpessoais tecidas durante as diversas ações de educação formal e informal efetivadas no cotidiano do Centro Espírita Justiça e Amor.

No cenário atual de pesquisas educacionais, cada vez mais se busca proporcionar aos indivíduos mais do que um ensino quantitativo, mas aprendizagem significativa para a vida, incentivando e promovendo o desejo por aprender mais, inserindo o sujeito como protagonista de sua própria aprendizagem e utilizando sua realidade como mecanismo do desenvolvimento de seu processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, é fundamental direcionar o olhar e reflexões para os diversos espaços de convívio social dos indivíduos, observando suas influências no processo de cognição e sua contribuição, ou não, na promoção de seu desenvolvimento global e de seu processo de empoderamento de espaços e identidades socioculturais.

O Terreiro de Umbanda, mais especificamente o Centro Espírita Justiça e Amor, observado no presente estudo, oportuniza dentro de sua rotina espaços de crescimento e desenvolvimento das múltiplas linguagens inseridas em seu contexto, inclusive através de estudo sistematizado e projetos de educação/escolarização, trazendo a esse LOCUS, ainda pouco explorado como espaço de educação, a concretização do previsto no Artigo primeiro na LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação que afirma que *“a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, em sua plenitude”*.

Metodologia

A investigação tem por metodologia o estudo de caso, que se dará no âmbito das práticas dialógicas e educacionais de ampliação de conhecimento de mundo, alfabetização e letramento no espaço da Instituição Religiosa de Umbanda denominada Centro Espírita Justiça e Amor, privilegiando para coleta de dados a observação participante, a entrevista em profundidade e a revisão bibliográfica.

Através da observação participativa, de entrevistas e da análise dos dados pretende-se analisar as relações e interseções das múltiplas linguagens

presentes nesse espaço informal de educação e suas implicações no processo de letramento, da alfabetização, inserção social, construção da autonomia e empoderamento do indivíduo.

Discussão

O que somos, o que sabemos, nosso poder de afirmação passa pela linguagem. Discutir a linguagem é ir ao encontro de uma multiplicidade de questões que desafiam o pensamento.

Se “tudo é linguagem”, faz-se necessário conhecer melhor a linguagem nossa de cada dia.

Se a linguagem, como objeto de estudo, diz respeito a várias ciências... é preciso abordá-la por diferentes enfoques.

(A Magia da Linguagem, 2001, Contracapa).

Historicamente, ao longo das últimas décadas, tem-se observado que o termo alfabetização, entendido como apropriação do código escrito, adquiriu outras dimensões. Não basta somente ler e escrever as letras: faz-se necessário apropriar-se das múltiplas linguagens presentes no cotidiano de nossa sociedade e da leitura em suas diversas expressões e usos sociais. A este movimento podemos denominar letramento.

O Centro Espírita Justiça e Amor é um Terreiro de Umbanda, religião de matriz africana, situado na periferia do Rio de Janeiro. Fundado na década de 70, destaca-se como objeto de estudo dessa pesquisa por suas inúmeras ações dentro e fora do cotidiano ritualístico da religião em prol da ampliação de sentidos, conhecimento de mundo, práticas sociais diversas de leitura. Artes, música, teatro, palestras, debates permeiam o dia a dia do terreiro, possibilitando que edifique-se, como nos diz FREIRE (adaptação de 1998:35), *um **terreiro** que porque ensina reflete, porque reflete politiza e porque politiza insere a pessoa no mundo e em suas circunstâncias, não apenas para que viva na mesma, mas, sobretudo para que construa e transforme.*

MARTINS (1982), em seu livro *O que é leitura?*, afirma que a ideia de leitura é normalmente restrita ao livro, a jornal. Leem-se palavras e nada mais, diz o senso comum. As ciganas, contudo, dizem ler a mão humana, e os críticos afirmam ler um filme. O fato é que, quando escapa dos limites do texto escrito, o

homem não deixa necessariamente de ler. Lê o mapa astral, o teatro, a vida e forma a sua compreensão de realidade.

O surgimento de novas linguagens na sociedade contemporânea desencadeia novas práticas sociais de leitura e escrita e, portanto, novas formas de letramento que passam por novos olhares, despertar de consciência histórica, formas de compreender e viver dentro do grupo social.

Neste sentido, pretende-se discutir nesta pesquisa que a apropriação dos espaços informais de educação pela sociedade amplia as possibilidades do letramento pelos indivíduos e permite mais do que ler além das letras: possibilita ao sujeito se movimentar dentro da pluralidade de linguagens e saberes existentes em nossa sociedade, transformando estes em instrumentos de crescimento, inserção social e, conseqüentemente, de construção da autonomia, exercício de cidadania e empoderamento.

Conclusões

Ao abordarmos o tema práticas educacionais formais e informais dentro do cotidiano do Centro Espírita Justiça e Amor e suas implicações no letramento, alfabetização, na formação da consciência e no processo de empoderamento dos indivíduos, procura-se, através do estudo de caso e da revisão bibliográfica, compreender melhor a realidade vivenciada no cotidiano nesse LOCUS pouco privilegiado pela sociedade enquanto produtor de saberes e promotor de transformação nos indivíduos e na sociedade.

Discutir “A leitura da vida e a vida na leitura”, práticas sociais de leitura e as linguagens dentro do cotidiano do Terreiro de Umbanda Centro Espírita Justiça e Amor numa perspectiva crítica, inclusiva, democrática e cidadã e estabelecer relações entre as múltiplas linguagem acolhidas no cotidiano do Terreiro de Umbanda Centro Espírita Justiça e Amor, a mediação do processo de letramento e alfabetização dos indivíduos e o papel desse sistema simbólico são alguns dos objetivos deste trabalho.

As conclusões parciais tem apontado para conquistas relevantes num movimento que não é só de modificação da visão de educação nos espaços não formais, mas também de contribuição significativa para que os movimentos de

ampliação dos espaços de letramento, alfabetização e empoderamento dos indivíduos contribuam para o alargamento de oportunidades e consequentemente da transformação e vidas e da própria sociedade.

Referências

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47.ed., São Paulo, Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998 (Coleção Leitura)

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 74).

.SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos, revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Série Psicologia e Pedagogia.

VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS, DECOLONIALIDADE E A LEI 10639/03: A CONSCIENCIA DO CORPO NOS PROCESSOS PARA APRENDER E ENSINAR.

Ana Cristina da Costa Gomes

Lucina Ribeiro Oliveira

Resumo

Pensamos a lei 10639/03 enquanto um projeto decolonial no interior da escola, ao mesmo tempo em que entendemos como uma ação diretamente relacionada ao currículo sob uma perspectiva de centralização de nexos e saber, poder e identidade (SILVA, 2015). Sob as concepções de colonialidade e currículo vemos Lei 10639/03 como um recurso capaz de dar aos alunos e aos professores a possibilidade de ressignificar positivamente as representações culturais, políticas e históricas do africano e do afro-brasileiro. Tomamos como referência os estudos de Azoilda Loretto da Trindade (2005, 2006). Falar de identidade é pensarmos no corpo. É reverter o fato de que sobre o corpo negro se dão as marcas da colonização (FANON, 2008). Neste sentido, entendemos a importância de despertar no docente sobre o lugar do corpo, do currículo e da lei 10639/03 como agentes da decolonialidade.

Palavras-chave: decolonialidade, currículo, lei 10639/03, valores civilizatórios afro-brasileiros

Introdução

Este trabalho é resultado de estudos de nosso grupo de pesquisa⁴⁸, e nossa compreensão da lei 10639/03 como um processo de decolonialidade no interior da escola, sendo uma ação diretamente relacionada ao currículo, nos provoca a pensar sobre as bases que estão incluídas neste processo que ajudam na ressignificação das representações culturais, políticas e históricas do africano e do afro-brasileiro já que esta relação não se refere simplesmente à introdução de novos conteúdos. Aníbal Quijano (2010) nos diz que a colonialidade do poder está associada à racialização das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais sustentando e legitimando a referência do caráter eurocentrado em que se desenvolvem a construção curricular brasileira. Por outro lado, para nós o currículo centraliza o nexo entre saber,

⁴⁸ GEPEER/UNIRIO – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Étnico-racial, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Elena Viana Souza.

poder e identidade (SILVA, 2015), sendo o espaço estratégico em que se desdobram as lutas sociais nas quais as relações étnico-raciais estão inseridas. Sob essas concepções de colonialidade e currículo acreditamos que lei 10639/03 se coloca como uma prática pedagógica capaz de oferecer tanto aos alunos quanto aos professores e a possibilidade de ressignificar positivamente as representações culturais, políticas e históricas do africano e do afro-brasileiro e, deste ponto de vista, entendemos que o trabalho com os valores civilizatórios afro-brasileiros incorpora ao contexto escolar uma perspectiva decolonial.

Metodologia

Partindo do que nos apresenta Azoilda Loretto da Trindade (2005,2006), entendemos o lugar pedagógico dos valores civilizatórios afro-brasileiros em que a proposta é que o professor ou a professora trabalhe valores civilizatórios de maneira integrada aos conteúdos disciplinares, identificando cada valor e sua contribuição tanto afetiva quanto histórica na construção social, política, cultural e epistêmica do país.

Trindade (2007;2008) trabalhou de forma sistêmica e integrada com dez valores civilizatórios: memória, oralidade, ancestralidade, cooperativismo, energia vital, religiosidade, circularidade, musicalidade, ludicidade e corporeidade que, permanentemente interligados, mediatizam as intervenções qualitativas com o mundo, sendo com isso também, qualificados mediadores do saber a ser construído no espaço escolar.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros são *princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social, e cultural*. (TRINDADE, 2005, p.30-31), isto porque os africanos trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. (IDEM)

Nossos estudos nos indicaram que quando o ambiente escolar se disponibiliza para o reconhecimento da corporeidade, garante ao aluno negro que as marcas de suas escolhas, de suas memórias, de suas histórias, de suas linguagens ocupem este espaço. Conduz-nos a compreensão do sentido de consciência do corpo ao qual se refere (FANON, 2008).

Discussão

Mas, de que forma os educadores e educadoras podem, efetivamente, começar a pensar em práticas de ensino-aprendizagem que ao mesmo tempo trabalhem outras disciplinas com conteúdos que falem de uma África plural, diversa, civilizatória, cultural e produtora de conhecimento como previsto na lei? Quando falamos em currículo, pensamos toda uma práticas pedagógica voltada para uma educação para/nas relações étnico-raciais logo pensamos nos desafios que docentes e gestão escolar podem enfrentar ao incluir, em suas atividades e no planejamento escolar, conteúdos pensados com o objetivo de valorizar a identidade negra e africana no currículo escolar como prevê a Lei 10639/03. Como fazer o docente perceber que as africanidades estão presentes em nossos modos de ver, sentir e agir inclusive na escola? Neste contexto entendemos que os valores civilizatórios afro-brasileiros ajudam nessa compreensão:

embora as sociedades africanas sejam muito diversificadas, a maioria possui valores comuns que nos ajudam a compreender a organização dessas civilizações.(...) o conhecimento sobre África(...) para entendimentos sobre o presente que vivemos e aponta para possibilidades futuras. (BRANDÃO;TRINDADE; BENEVIDES, 2006,p. 46)

Neste sentido, percebemos a importância de despertar no docente, sobre o lugar que corpo possui na construção identitária do negro e no processo de surgimento da sua negritude da qual consideramos como fundamental para o empoderamento da identidade negra em que o sujeito negro assume o lócus da enunciação (Bhabha,1998), devolvendo, para si e para a coletividade o seu corpo, a sua voz, a sua subjetividade e a sua cidadania que são o que embasam os valores civilizatórios afro-brasileiros e colocam a lei 10.639/03 no papel de agente de decolonialidade.

Conclusão

O corpo é agente que ressignifica, empodera e questiona as ideologias impostas na sociedade e pode funcionar como um catalisador de pensamentos decoloniais que ajudem a mudar o eixo da estrutura racializada oriundas do poder de matriz colonial que percebe o mundo por meio da perspectiva branca colocando, portanto, o corpo negro como um instrumento poderoso de resistência e política.

A lei 10.639/03, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), trazendo para o ambiente escolar a obrigatoriedade de trabalhar a História e Culturas Africanas e Afro-brasileira, nos diz que é preciso incorporar um novo currículo e práticas pedagógicas *outras* que, ao contextualizarem os valores afro-civilizatórios, libertem física e simbolicamente o corpo negro, podem vir a ser um caminho possível de efetiva ação decolonial.

Referências

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da; BENEVIDES, Ricardo.(Org.) **A Cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e a perspectiva negra** . Brasília: Revista Sociedade e Estado – Universidade de Brasília, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. P.84-130

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ºed; 7. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil**. In: Revista Valores Afro-brasileiros na Educação. **2005**.

ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS: UM ESPAÇO NÃO ESCOLAR PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS

Ana Beatriz da Silva- GFPPD (UNIRIO) ⁴⁹

biapossocial@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal identificar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por organizações de mulheres negras situadas no Rio de Janeiro e entender como estes projetos podem refletir algo da filosofia do feminismo negro e entender seus desdobramentos na elaboração e execução dos seus respectivos projetos. Torna-se, relevante investigar a educação em espaços não escolares pela possibilidade de construção de conhecimento advinda dos movimentos sociais e nesse caso o Movimento de Mulheres Negras do Brasil. As abordagens interculturais e críticas estão inseridas nesse diálogo, possibilitando *outros* espaços de conformação de saberes ancestrais e emergentes através dessas práticas pedagógicas que pensam e constroem “práticas educativas outras” que possibilitam a proposição de outros achados na perspectiva da pedagogia decolonial.

Palavras-Chave: Espaço não formal, Práticas pedagógicas, Pedagogias decoloniais e Mulheres negras.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta na pesquisa em Educação dinamizada por instituições oriundas do Movimento de Mulheres Negras, a partir da identificação de práticas pedagógicas desenvolvidas por duas organizações não governamentais de mulheres negras que são Coisa de Mulher e CRIOLA. Instituições comprometidas com a visibilidade das mulheres negras como sujeitos sociais, políticos e de iniciativas reconhecidas e apoiadas nos últimos anos, por órgãos públicos e organizações parceiras visando à promoção dos estratos sociais com os quais trabalham que são

⁴⁹ Mestranda em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Especialista em Gênero e Sexualidade (Práticas Pedagógicas pelo CLAM/IMS/UERJ)- Bacharel/Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

jovens e mulheres negras. São organizações negras feministas inseridas no campo da educação não formal via projetos que se alinham através de suas metodologias produzindo conhecimentos capazes de contribuir para o avanço das lutas sociais, educacionais, a partir dos/as sujeitos/as subalternizados, sobre outras possibilidades de mudanças dos saberes instituído.

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar práticas pedagógicas desenvolvidas em seus espaços através de oficinas diversas, rodas de conversa, seminários e encontros com temáticas referenciadas pela Lei. 10.639. Acreditamos nessas ações educativas como emancipatórias para empoderamento⁵⁰ de sujeitas subalternizadas no sentido dado por Spivak (2010). São projetos de rupturas do colonial de práticas educativas que possibilitam a proposição de outros achados na perspectiva da pedagogia decolonial (WALSH, 2013). Entendemos, segundo Collins (2000), o pensamento feminista negro como uma fusão entre trabalho intelectual e ativismo, ação e teoria.

Assim, refletindo a partir dessa perspectiva feminista negra, entendemos como outros processos de emancipação no campo da educação não formal em metodologias e práticas curriculares *outras*, possibilitando outros formatos pedagógicos com desdobramentos possíveis nos projetos executados por essas organizações inseridas nessa pesquisa.

METODOLOGIA

Para alcançarmos os objetivos propostos, buscando responder as questões da pesquisa e levando em consideração que é uma pesquisa empírica de cunho qualitativo, estamos utilizando três aportes metodológicos: entrevistas semiestruturadas, observação participante, e análise documental. Essa triangulação de métodos e mais aqueles dados que serão extraídos no trabalho de campo, têm como *lócus* as organizações de mulheres negras.

Essa investigação se debruça sobre aspectos subjetivos, suas práticas pedagógicas e concepções educacionais em gênero e raça na perspectiva curricular

⁵⁰ Empoderamento- Utilizamos o termo empoderamento por estarmos alinhados à abordagem dada por Freire ao conceito oriundo da Língua Inglesa, estando este em conformidade com a sua perspectiva apresentada em *Pedagogia do Oprimido* (2014), que ressignifica e confere ao mesmo uma conotação ligada à emancipação, libertação e superação das desigualdades e das relações de opressões presentes nas sociedades marcadas pela exclusão social e racial.

desses espaços não escolares. Cabe ressaltar que a opção pela abordagem qualitativa se dá por entendermos como a mais adequada e por se alinhar com metodologias e/ou procedimentos adotados, nos abrindo outras vias dialógicas para novas leituras da pesquisa e permitindo o exercício da escuta de outras narrativas (MIRANDA, 2006). Afinal, essas perspectivas são outras formas metodológicas, onde poderemos desenvolver uma pesquisa que possa contribuir com um repertório diferenciado, múltiplo, através dos resultados e interações das ações educativas e experiências constitutivas dessas instituições.

DISCUSSÃO

As questões que nos inquietam ocorrem a partir da minha inserção na ONG-Coisa de Mulher durante dez anos (2005-2015) como professora, oficinaira e coordenadora do projeto educacional na área das relações étnico-raciais, gênero/raça. A partir dessas vivências com as práticas pedagógicas, através dos currículos praticados sobre a perspectiva antirracista, feminista e decolonial da formação das professoras/es e das sujeitas envolvidas neste processo, seguimos as pistas para outras perspectivas pedagógicas.

Entendemos a educação como uma prática social complexa, multiforme, permanente, por isso ela não acontece só na escola, mas também nas bibliotecas, nos museus, nas ong's, nos cinemas, com a televisão, a internet, na família, no clube, no bairro, com a vizinhança etc (ARAÚJO, 2012). E, portanto, verificamos nesses espaços não escolares, principais vias que possibilitam atuação e construção de trocas de saberes outros, de reflexão e possibilidades de transformação sociais sobre novas perspectivas da educação antirracista, feminista e decolonial.

Entendemos a perspectiva intercultural crítica como parte das teorias pós-coloniais e decoloniais, e, sobretudo atravessando as iniciativas desenvolvidas nas referidas instituições. Deste modo, as organizações de mulheres negras indicam pedagogias alternativas relevantes para um trabalho pertinente e possível na perspectiva da educação intercultural conforme Vera Candau (2012).

Adotar pedagogias *outras* para se estabelecer práticas pedagógicas como essas inseridas pelas ong's de mulheres negras vislumbram outras "(des) aprendizagens / (re) aprendizagens com os descaminhos possíveis para novas incursões que possam favorecer uma pluralidade de concepções sobre aprendizagens significativas a serem

instituídas no sentido de facilitarem o reconhecimento dos diversos sujeitos presentes nos espaços formais e não formais de educação” (MIRANDA, 2014).

ALGUMAS CONCLUSÕES

Verifica-se a ausência de pesquisas nessa área do conhecimento das organizações de mulheres negras nas atuações educacionais, políticas e socioculturais, no entanto, percebe-se a possibilidade de contribuir e ampliar essas discussões no campo da educação. É insurgente indagar sobre o papel dessas instituições e entender as múltiplas experiências vivenciadas pelos coletivos historicamente em desvantagem no processo da dominação colonial/patriarcal.

Logo, investigar nas instituições (ONG's) oriundas do Movimento de Mulheres Negras como espaços alternativos de educação, a partir de seus aportes filosóficos é de suma relevância, considerando essas propostas como parte das pedagogias dos movimentos sociais bem como suas especificidades e aspectos outros para as relações de gênero e raça.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Helena M. Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades. 35^a reunião da ANPED. Porto de Galinhas/PE, p.88, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 57^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- CANDAU, V. M. F.. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, Mar. 2012.
- COLLINS, Patricia Hill. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2000.
- 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.
- _____; RIASCO, Fanny Milena Quiñonez; ARBOLEDA Q. John Henry. Discursos e propostas Etnoeducativas no Brasil e n Colômbia. Revista de História Comparada, v. 8, n. 1, p. 189-211, 2014.
- SPIVAK, Gayatri. Pode falar o subalterno. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. Visão Global, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013

DAS SENZALAS: RE-EXSISTÊNCIA E AFETIVIDADE

Carla Aparecida da Silva – Mestranda em Educação /UNIRIO

carla_silva@ymail.com

RESUMO

A proposta do trabalho tem a intensão de pontuar alguns aspectos que compõem as experiências afetivas no período da escravidão e pós-abolição e como as relações afetivas da população negra brasileira foram aluídas, por um sistema de doutrinação e controle. Propõe a inauguração do — SENZALISMO — como uma terminologia que nos auxilia pensar o impacto da escravização nas relações sócias-afetivas experimentadas nos espaços de vivência e convivência na senzala e na casa grande, como esse processo não interrompido afetou e prejudicou a construção de uma identidade política emancipatória do negro brasileiro. Torna-se relevante pensar numa Re-existência do corpo negro por perspectivas outras, que possibilitem uma composição de ser e estar no mundo pelas memórias ancestrais e coletivas positivas que tenham uma função educativa para o fortalecimento das relações afetivas, um movimento contra o racismo e a eliminação de toda e qualquer forma de dominação. Neste sentido, entendemos como elucidativo o referencial teórico-epistemológico pautado nos estudos pós-coloniais e decoloniais como fonte de inspiração para uma abordagem que favoreça contra narrativas e rupturas com o sistema opressor colonial de exploração e controle.

Palavras-chave: Pedagogias Decoloniais; Re-existência; Senzalismo e Afetividade.

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como proposta compreender o impacto emocional nas relações afetivas da população negra afro-brasileira, via as experiências no período da escravidão nos espaços que lhes foram reservados para vivência e trabalho, da senzala para a casa grande e como fomos e somos afetados por um sistema elaborado para enfraquecer e suprimir toda a humanidade, confiança e resistência em nossa comunidade.

O objetivo deste trabalho é identificar e apresentar as estratégias de controle e animosidade entre os negros, um projeto de uma sociedade onde prevalecia a hegemonia colonial branca escravocrata. Acreditamos que uma educação emancipatória possibilita o empoderamento do afeto e do corpo negro, que foi escravizado, colonizado e liberto. Um projeto que abra caminhos para romper com o colonialismo a partir de [...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência. Como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com". (WALSH, 2013, p. 19).

AFETIVIDADE COMO POSSIBILIDADE OUTRAS DE APRENDIZAGENS

O ensaio surge de muitas inquietações, de vivências e observações sobre as condições de ser e estar de um corpo negro participante de uma sociedade estruturada dentro de um padrão colonial/capitalista/eurocentrado, de controle e exploração, condicionando a manutenção e interiorização do racismo e sentimento de inferioridade. Segundo bell hooks (2010, p.1),

O sistema escravocrata e as divisões raciais criaram condições muito difíceis para que os negros nutrissem seu crescimento espiritual. Falo de condições difíceis, não impossíveis. Mas precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar. Numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros é permeada por questões políticas que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade. Esses sistemas de dominação são mais eficazes quando alteram nossa habilidade de querer e amar.

Podemos considerar que a escravização condicionou e alterou a habilidade de amar a si próprio e o seu igual. É dessa localização que proponho a terminologia "senzalismo" se reflete hoje na grande dificuldade que temos em construir relações positivas, de segurança e de confiança entre nossa própria comunidade negra. Esse termo se constrói a partir da tomada de conhecimento da carta de Williann Lynch, datada de 1712, nos Estados Unidos, traçando passo a passo a fragmentação dessa humanização e afeto do corpo negro.

Verifiquei que entre os escravos existem uma série de diferenças. Eu tiro partido destas diferenças, aumentando-as. Eu uso o medo, a desconfiança e a inveja para mantê-los debaixo do meu controle. Eu vos asseguro que a desconfiança é mais forte que a confiança e a inveja mais forte que a concórdia, respeito ou admiração. Deveis usar os escravos mais velhos contra os escravos mais jovens e os mais jovens contra os mais velhos. Deveis usar os escravos mais escuros contra os mais claros e os mais claros contra os mais escuros. Deveis usar as fêmeas contra os machos e os machos contra as fêmeas. Deveis usar os vossos

capatazes para semear a desunião entre os negros, mas é necessário que eles confiem e dependam apenas de nós. Meus senhores, estas ferramentas são a vossa chave para o domínio, usem-nas. Nunca percam uma oportunidade. Se fizerdes intensamente uso delas por um ano o escravo permanecerá completamente dominado. O escravo depois de doutrinado desta maneira permanecerá nesta mentalidade passando-a de geração em geração.

Nesse sentido pensar a partir do decolonialismo nos ajuda a retomar o caminho da ancestralidade, da história não contada, dos corpos e mentes não escravizados que o colonialismo nos fez esquecer. Em outras palavras, conforme a afirmativa de Miranda (2013, p. 103),

As trajetórias dos sujeitos representados como o “Diferente” da colonização passam a ganhar relevo, bem como suas ancestralidades, tendo em vista os objetivos da agenda antirracista a qual nos referimos. É com esse olhar que insistimos em trilhar percursos que incluam a *experiência com*, as práticas de aprender juntos/as no que concerne aos

desafios de *desaprender para reaprender* novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos.

Ou seja, desaprender o que nos foi engendrado e reaprender para possibilitar outras aprendizagens pelo afeto, dando espaço para uma corporeidade outra, de “libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, de todo poder. [...] isso significa a devolução aos próprios indivíduos, de modo direto e imediato, do controle das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjetividade e autoridade”, (SANTOS, 2010).

Fomentar perspectivas outras que tornam possíveis outras maneiras de ser, estar e se relacionar no individual e no coletivo.

Metodologia

Para alcançarmos os objetivos que este ensaio propõe utilizaremos como metodologia a revisão bibliográfica.

Conclusões

O caminho para pensar uma educação *outra*, de afeto, confiança e resistência transformada, “re-significada” está no “pensar e agir a partir das *opções decoloniais*”, que consiste no aprender a desaprender, e aprender a reaprender, se desvinculando dos fundamentos genuínos dos conceitos e conhecimentos ocidentais, (MIGNOLO, 2008).

Seguir na luta para “enfim, de deixar de ser o que não somos”, (QUIJANO, 2005); potencializando nossos movimentos enquanto coletivo e comunidade negra,

fortalecendo os afetos e disponibilidade de se re-inventar e re-significar o compromisso com a nossa ancestralidade, nossa raça e nosso corpo.

Referências

FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Salvador:EDUFBA, 2008.

GROSGUÉL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008: 115-147.

hooks, bell. Vivendo o amor. In: *Mulher Negra*. Tradução de Maísa Mendonça. www.geledes.org.br. Acesso em: 15 de março de 2017.

LYNCH, W. Carta de William Lynch. 2012. Disponível em: Acesso em: 20 de março de 2017.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p.287-324, 2008. www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005. <http://biblioteca.clacso.edu.ar>

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Leras, 2009. p. 12-42.

O PIBID ENQUANTO CURRÍCULO: A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Livia Mouriño de Mello

livia.mourino@gmail.com

Resumo

A presente comunicação objetiva apresentar as conclusões do trabalho monográfico entregue como trabalho de conclusão de curso de graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. A pesquisa consistiu em uma breve análise dos subprojetos de História de quatro instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro que integram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, objetivando, primeiramente, analisar se as fontes selecionadas poderiam ser consideradas documentos curriculares e, se sim, de que forma influenciaram e foram influenciados pela prática dos atores envolvidos.

Palavra-chave: Pibid, Currículo, Políticas Educacionais, História.

Introdução

Enquanto um dos espaços de socialização que atinge a maior parte dos sujeitos, a escola é, por excelência, local de transmissão e reprodução – ou transformação - de sentidos e valores hegemônicos da sociedade (ALTHUSSER, 1983; GRAMSCI, 1968). Nesse sentido, compreendemos que o ensino não ocorre de forma neutra e desinteressada e analisar como a escola e o ensino se organizam, significa, também, analisar quais são os interesses dos agentes envolvidos nesse processo.

Conduzindo um breve debate sobre a influência de políticas públicas de valorização do magistério, o presente trabalho teve como finalidade refletir, sobre a luz das contribuições teóricas e epistemológicas das teorias críticas e pós críticas, tendo como base os estudos de Tomaz Tadeu Silva (1999), se os documentos selecionados podiam ser considerados documentos curriculares e,

consequentemente, compreender de que modo esses documentos influenciaram a prática docente desses atores ao passo que, dialeticamente, foram influenciados pelo contexto ao qual estavam inseridos.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos a análise textual dos documentos selecionados utilizando como fontes o detalhamento dos subprojetos institucionais de História enviados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em 2013 de quatro instituições de ensino superior (IES) do estado do Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Discussão

Estudiosos como Silva (1999), Moreira (2001), Gimeno Sancristán (1998), entre outros já se debruçaram nas definições, ou indefinições, sobre o que é o currículo. Muitos são os enfoques dados ao conceito de currículo ao longo do tempo. Se partirmos da concepção tradicional de currículo, visto como um documento que formaliza os conteúdos que serão utilizados pelo professor no processo de ensino, tidos como verdadeiros e desinteressados, talvez o Pibid não possa ser compreendido como tal, por não possuir um currículo no sentido institucional, formal e padronizado da palavra, determinando quais saberes devem ou não ser mobilizados uniformemente para todos os subprojetos. Nesse sentido, correríamos o risco de negar a dimensão curricular do projeto.

Entretanto, não é a essa noção de currículo que fazemos referência. Compreendemos o currículo a partir das contribuições trazidas pelas teorias críticas e pós críticas que ampliaram e politizaram o sentido desse documento. Entendemos que o currículo - enquanto nexos entre a escola e a sociedade, o sujeito e a cultura e o ensino e a aprendizagem - é concebido como um instrumento social e cultural que orienta a prática escolar em uma determinada sociedade, além de ser uma maneira particular pela qual os indivíduos têm

acesso à cultura. “Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc.” (GIMENO SANCRISTÁN, 1998, P. 15)

O currículo é, segundo essa abordagem, o meio pelo qual a escola se organiza e propõe seus caminhos para a prática. Não é possível pensar a escola sem pensar em seu currículo. Compreendemos o papel político presente nele e, por isso, não buscamos uma definição ontológica do que é o currículo mas sim, entender o seu significado enquanto práxis.

Conclusões

A partir das análises das fontes selecionadas, e com base nos estudos de currículo de Silva (1999), verificamos que os subprojetos analisados buscam um afastamento completo das práticas pedagógicas tradicionais propondo uma visão do processo de ensino-aprendizagem dialógico e construído no fazer docente. Propõe o uso de metodologias e fontes inovadoras, além de modificar a própria percepção acerca da História, do conhecimento e da verdade.

Ao término da pesquisa concluímos, também, que não há um modelo certo de currículo a ser adotado. O que há, é a adoção de uma perspectiva curricular, mais ou menos explícita, que expressa os objetivos e intenções dos indivíduos que os compõe. A seleção de conteúdos que compõe o currículo, longe de ser desinteressada, expressa qual é o indivíduo que se pretende formar.

Por fim, independente da perspectiva curricular e pedagógica sobre a qual esses currículos estejam estruturados, desejamos afirmar que o Pibid, enquanto projeto de formação de professores inserido no cotidiano escolar, é também currículo. Reflete sobre ‘o que’ e ‘como ensinar’ não se limitando a uma simples seleção e transmissão de conteúdos de forma bancária (FREIRE, 1974). Considera os indivíduos sobre os quais o currículo atuará e qual o objetivo de ensinar determinado conteúdo a esses alunos. Portanto, ao selecionar de forma intencional saberes e métodos, ao politizar, refletir e desneutralizar o fazer docente e o processo de ensino-aprendizagem compreendemos que o Pibid é, antes de mais nada, também, currículo.

Referências

ALTHSSER; Louis. *Os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

GIMENO SANCRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1968

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (org). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002

SILVA, Tadeu. Tomaz. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Editora Porto, 2000.

EPISTEME NEGRA EM CENA: PENTEADO AFRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA

Luane Bento dos Santos

Mestre em Relações Etnicorraciais - CEFET

luanebentosantos@gmail.com

RESUMO

O trabalho apresenta parte dos resultados obtidos durante pesquisa de campo para realização de dissertação defendida em 2013 cujo título é *Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos*. Um dos principais objetivos da pesquisa foi apresentar as técnicas de elaboração e construção de tranças afros enquanto práticas e técnicas de conhecimentos etnomatemáticos. Além disso, o estudo preocupou-se em demonstrar as práticas culturais afro-brasileiras, penteados afros, como potentes ferramentas pedagógicas para a matemática do ensino fundamental, especificamente a geometria escolar. Cabe ressaltar que este trabalho se insere nos pressupostos teóricos e metodológicos encontrados na Pedagogia Deocolonial e no programa de pesquisa Etnomatemática que resgatam a diversidade de conhecimentos antes invisibilizados pelo universo acadêmico e escolar. Deste modo, o foco do estudo é refletir sobre as possíveis estratégias de ensino da matemática escolar a partir dos saberes e fazeres do universo feminino, bem como criar suportes para a implementação da lei de n. 10.639/2003 de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e ressignificar o lugar de produção de conhecimento africano e afro-brasileiro no que se refere aos campos tecnológicos e matemáticos.

Palavras-chaves: Pedagogia Deocolonial; Etnomatemática; História e Cultura Africana e Afro brasileira; Gênero

Introdução

O objetivo da pesquisa está em conformidade com as Diretrizes e Bases de Ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira, que demanda a inclusão da lei federal de n. 10639/2003. A proposta ressalta a importância das tranças afro nos grupos negros brasileiros como elemento essencial da tradição,

memória e herança africana ressignificado no cotidiano de milhões de pessoas. Considera-se ainda que as técnicas e práticas de trançar precisam ser entendidas e discutidas a partir das perspectivas históricas, sociológicas e matemáticas.

Analisa as práticas de trançar cabelos como elaboração de conhecimento é importante porque, futuramente, podemos utilizar este modelo como mais uma ferramenta de ensino de matemática escolar e destacar as trançadeiras negras como mulheres que produzem e carregam conhecimentos.

No campo da Etnomatemática, a prática de trançar, já vem sendo analisada como um fazer imbuído de relações matemáticas complexas e não apenas um fazer, cuja natureza artística e histórica são percebidas.

A pesquisa realizada buscou desnaturalizar o olhar sobre as técnicas e práticas de trançar cabelos demonstrando que todo o processo laboral de realização dos penteados afro é perpassado por articulações matemáticas. No entanto, têm sido compreendidas de forma desarticulada dos esquemas de saberes matemáticos. Assim, o trabalho expõe os pequenos detalhes das técnicas e práticas das tranças como formas de conhecimento.

Metodologia

O referencial teórico se fundamenta nas discussões da Etnomatemática, Antropologia e Pedagogia Deocolonial. Os métodos e técnicas de pesquisas utilizados foram: o diário de campo, a observação participante, entrevistas semiestruturadas, história de vida, história oral, levantamento bibliográfico e revisão de literatura. A investigação ocorreu em um salão étnico, localizado na cidade do Rio de Janeiro em um edifício comercial na Lapa. Foram entrevistados três profissionais cabeleireiros étnicos: duas mulheres negras e um homem negro.

Discussão

A literatura das produções de trabalhos em etnomatemática com ênfase nas culturas negras e africanas aponta para uma discussão emergente, que vem

crescendo no cenário acadêmico brasileiro. É possível nos depararmos com trabalhos que resgatam práticas culturais africanas e afro-brasileiras para o ensino de matemática, tais como: jogos mancalas, geometria dos tecidos kentes, história dos matemáticos e engenheiros negros, a matemática utilizada nos quilombos (FRANÇA, 2010). No entanto, essas produções ainda são incipientes como considera Santos (2008)

Como argumenta a autora, os trabalhos etnomatemáticos são poucos havendo um déficit em relação a outras produções brasileiras que não tratam do patrimônio matemático e tecnológico deixados pelos povos africanos e afro-brasileiros. Quando comparamos as publicações brasileiras com as estrangeiras sobre a temática das culturas africanas e da diáspora africana percebemos que há um quantitativo bem significativo nos trabalhos estrangeiros e que no Brasil ainda observamos certa invisibilidade e desinformação sobre os conhecimentos etnomatemáticos africanos e afro-brasileiro. Assim, as possibilidades de atividades de ensino que envolvam aspectos, formas de conhecimento, práticas e técnicas, saberes e fazeres das culturas africanas e afro-brasileiras em trabalhos são escassas quando comparadas com outras propostas de estudo, atividade e pesquisa.

De modo geral, os trabalhos em etnomatemática retratam a população negra como sendo uma das populações desprivilegiadas no processo educacional em relação à disciplina matemática. São os indivíduos que em geral não alcançam as melhores notas. Os pesquisadores tendem a apresentar como “solução” para o problema: o resgate das raízes culturais dos negros. Mas esse resgate nem sempre está direcionado para a relação do grupo com a produção de tecnologia e matemática. Muitas vezes se fala em trazer à dança, a culinária, a capoeira, a religiosidade, dentre outras características culturais, que lamentavelmente assumem um caráter folclorizado no imaginário social brasileiro, e nas quais a autoestima dos negros é trabalhada até certo ponto e as comparações com as lógicas e patrimônio matemático quase não são realizadas.

Neste estudo, abordamos as técnicas de trançados como práticas e técnicas de conhecimentos etnomatemáticos. Identificamos cada etapa de construção dos trançados, registrando através de fotografias e desenhos. Além disso, comparamos os desenhos dos penteados trançados com figuras geométricas do ensino fundamental de 7º a 9º ano e utilizamos as nomenclaturas de penteados faladas no campo. Baseamos nossa descrição nos relatos e nos estudos de teóricos da etnomatemática que abordam os trançados como tema de pesquisa e análise.

Guisa final

A partir dos dados levantados durante a pesquisa demonstramos através de metodologia comparativa como os penteados trançados localizados nos cabelos dos afro-brasileiros podem ser utilizados enquanto veículos de representação matemática para os estudos geométricos. Descrevemos o fazer matemático como prática cultural e científica. Atribuímos às mulheres negras o papel de atores sociais para/na manutenção do saber e na construção de outras políticas de imagens sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Destacamos outras variáveis ligadas as práticas de trançar cabelos, além das matemáticas. E sugerimos a implementação de metodologias pautadas nos saberes e fazeres subalternos, dialogamos com pedagogias alternativas em busca de construirmos uma educação emancipatória e democrática que agregue a todos (as) e não exclua.

Referências

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural? Trabalho apresentado na 25a 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.

RODRIGUES, J.C. O tabu do corpo. 7ed. rev. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2006.

SANTOS, Luane Bento dos. Para Além da estética uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar nos grupos afro-brasileiros. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) CEFET, Rio de Janeiro, 2013, 105p.

A PEDAGOGIA EMERGENTE EXPOLIADA PELO PODER PÚBLICO: ORIGEM DO PROJETO MUTIRÃO DE REFLORESTAMENTO

Lucas Neves da Cunha

UNIRIO-GEASur

lucas.nevesc@gmail.com

Celso Sanchez

UNIRIO-GEASur

celso.sanchez@hotmail.com

Resumo

A pesquisa se inicia com a leitura da conjuntura internacional em relação à crise socioambiental gerada pelo “capitalismo tardio” no sentido da exaustão dos recursos naturais. A solução para a mesma, na perspectiva dos documentos sobre meio ambiente das conferências organizadas pelos organismos internacionais, é evidenciada revelando o interesse de expansão do capital internacional. A partir do histórico de urbanização da cidade do Rio de Janeiro é identificada a origem das favelas e com elas o início emergente de pedagogias estruturantes de movimentos sociais. Assim, a transformação da estratégia de ingerência do poder público neste território para a promoção do “desenvolvimento” é evidenciada. Nesse contexto é observada a apropriação do movimento de luta por moradia e direitos pelo poder público para expropriar a mão-de-obra local e manter a ordem no corpo social.

Palavras chave: educação ambiental, mutirão de reflorestamento, movimentos sociais.

Introdução

A partir dos documentos internacionais sobre meio ambiente observa-se que a solução para a crise socioambiental do planeta para os organismos internacionais é o progresso e o desenvolvimento econômico, associando a pobreza e o subdesenvolvimento à crise ambiental, como ilustra a Proclamação 4 da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano: “Nos países em desenvolvimento, a maioria dos problemas ambientais estão motivados pelo subdesenvolvimento”.

Assim, como solução das questões ambientais e sociais, nasce o desenvolvimento sustentável, conceito que traz implícito uma política neoliberal, contribuindo para o “Novo Imperialismo” (HARVEY, 2006 apud OLIVEIRA, 2011).

No entanto, a análise histórica evidencia que o “desenvolvimento” na verdade gera a pobreza. Segundo o IBGE (2010), na década de 60 o Brasil era um país agrícola com uma taxa de urbanização de apenas 44,7% e 40 anos depois a população urbana já representava 84,4%. As consequências desta mudança geraram a concentração demográfica nas cidades, originando os cortiços e com eles as problemáticas de saúde pública e devido a elas, as remoções e após estas as favelas. As favelas são lugares invisibilizados, não incluídos no planejamento urbano, e desde seu surgimento são encaradas como uma questão a ser combatida, civilizada e educada (FONTES & COELHO, 1989).

A pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre a pressão do poder público sobre populações marginalizadas e as estratégias pedagógicas criadas por estas para resistir, tendo como recorte o projeto Mutirão de Reflorestamento.

Metodologia

A pesquisa é fruto de um trabalho de conclusão de curso em Ciências Ambientais na UNIRIO. Foi feito um levantamento bibliográfico sobre o Morro da formiga e sobre a atuação do Estado em espaços de periferia urbana, de busca de informação nos documentos oficiais legislativos da Prefeitura do Rio de Janeiro, da Secretaria de Meio Ambiente, do Instituto Pereira Passos e dos documentos das conferências sobre meio ambiente.

Discussão

O silenciamento das favelas por parte do poder público gerou a necessidade de auto-organização e a possibilidade de uma pedagogia emergente, que inicialmente é combatida e em um segundo momento apropriada (FONTES & COELHO, 1989).

O contexto repressivo ao qual a população da favela estava submetida desencadeou a emergência pedagógica dos movimentos sociais, como a passeata dos moradores do Morro do Borel, em 1952, por garantia de direitos e moradia (FONTES & COELHO, 1989). A resistência promoveu a organização e a criação da União dos Trabalhadores Favelados, em 1954. Esse movimento de resistência foi o gérmen das primeiras associações de moradores nas favelas (FONTES & COELHO, 1989).

O processo de resistência e de estratégias geradas pelas populações marginalizadas dá origem a pedagogias emergentes. Entendemos esta como as práticas que são construídas a partir das problemáticas da realidade local e que tem como subsídio implícito as experiências vividas e as heranças ancestrais que corroboram para a construção de sua identidade através do seu “quefazer”, que emerge de sua necessidade (FREIRE, 1976).

A reação dos moradores das favelas às políticas públicas fez com que a estratégia de controle se transformasse, trazendo, assim, outro paradigma à tona: “espaços marginais, a solução é integra-los” (FONTES & COELHO, 1989). A noção de integração das favelas com a criação do Serviço Especial de Recuperação de Favelas e Habitações Anti-Higiênicas teve como objetivo inicial impedir novas construções e promover a urbanização das mesmas através da Operação Mutirão, em 1960.

O poder público se apropria da pobreza estrutural gerada pela lógica do capital para expropriar a mão-de-obra local sem garantir direitos trabalhistas (MOTTA, 2011). O projeto promoveu a implantação de rede de esgoto e pavimentação nas comunidades de baixa renda, utilizando mão-de-obra local voluntária (FONTES & COELHO, 1989).

Em 1986 as equipes locais passaram a ser utilizadas para recuperar áreas de encosta degradadas para prevenir deslizamentos (ABREU, 1992). Com a criação da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, em 1994, o Projeto Mutirão é transferido e passa a chamar-se Mutirão de Reflorestamento, com objetivo de inclusão social e fixação de carbono.

Conclusões

A pesquisa concluiu que para a superação da crise sistêmica gerada pelo capitalismo, os organismos internacionais, através dos eventos sobre meio ambiente, direcionaram estrategicamente a governança ambiental global de acordo com o interesse hegemônico dos países imperialistas. Os acordos internacionais construíram, através do discurso hegemônico, um cenário político em que se construiu o Mutirão de Reflorestamento.

Portanto, observa-se que o combate à pobreza e às problemáticas ambientais, estruturais da organização social capitalista, mascara por meio de projetos socioambientais, uma política econômica que se apropria da pobreza e ainda gera capital verde. Desta forma, identifica-se a função da educação ambiental no direcionamento ideológico e a necessidade de uma prática pedagógica de educação ambiental crítica como possibilidade de empoderamento local e de superar a expropriação da mão-de-obra.

Referências

- ABREU, M. A. A cidade, a montanha e a floresta. In: ABREU, M.A. (Org.). *Natureza e sociedade no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 1992, p. 54-103.
- CHAUÍ, M. S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Ed. Moderna, 1981.
- FONTES, Â. M. M.; COELHO, F. D. *Urbanização de Favelas e o Projeto Mutirão-Solução ou Problema?* Rio de Janeiro, 1989.
- FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Org.). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.
- MOTTA, V. C. Educação e capital social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismo de alívio à pobreza. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Org.). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora, ed. UFJF, 2011.
- OLIVEIRA, N.D. A Conferência do Rio de Janeiro – 1992 (Eco-92): Reflexões sobre a Geopolítica do Desenvolvimento Sustentável. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 6, 2012. Belém, *Anais...* Belém: Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Meio Ambiente e Sociedade, 2012.
- RIO+SOCIAL. *Panorama Território Formiga*. Rio de Janeiro: Rio+social, , set. 2014. Disponível em: <http://www.riomaisocial.org/wp-content/uploads/2014/09/1-Panorama-dos-Territ%C3%B3rios-UPP-Formiga.pdf>
Acesso em: 30 de set. de 2015., 14:00:30

O DESENVOLVIMENTO E A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL: UMA ANÁLISE TERRITORIAL DO CONFLITO PELO OLHAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Mahalia Gomes de Carvalho Aquino

mahalia_aquino@hotmail.com/GEASur – PPGEduc/UNIRIO

Bárbara Pelacani

barbara.pelacani@gmail.com/GEASur – PPGEduc/UNIRIO

Marcelo Aranda Storti

marcelostorti@gmail.com/GEASur – PPGEduc/UNIRIO

Resumo

O presente trabalho buscou analisar teoricamente os diferentes fatores que influenciam os processos educativos "outros" que emergem das lutas socioambientais contextualizadas ao território, a questão socioambiental e a colonialidade do poder, saber e ser. A justificativa para a realização dessa pesquisa se deu pelos epistemicídios e etnocídios provocados pelo modelo de desenvolvimento atual, bem como, pela possibilidade de promover um diálogo de saberes entre diferentes grupos socioambientais e a universidade. Para a elaboração desse trabalho realizamos uma breve revisão bibliográfica de autores do campo dos Colonialidade do poder, *saber, ser, decolonialidade, globalização, território e educação ambiental crítica*, para subsidiar as discussões a cerca da temática proposta. Como resultados identificamos que a educação ambiental emergente dessas lutas sociais se apresenta como um aporte crítico e como ferramenta de análise da realidade. O aprendizado pode ser a chave para publicização de conflitos e de mobilização social. Além disso, eles promovem uma revitalização das teorias pedagógicas, devido aos processos existenciais de re-existência de si e da coletividade promove um processo de ter-resistência, uma luta que extrapola os limites do território físico, interagindo com o simbólico e místico, divulgando os seus modos outros de viver, conhecer e ensinar para além do colonialismo do poder, ser e saber.

Palavra-chave: educação ambiental crítica; decolonialidade; território.

Introdução

Atualmente vivemos uma crise civilizatória⁵¹ que deriva, principalmente, do modo de produção capitalista, provocando na sociedade uma disputa entre o desenvolvimento e o meio ambiente. Esse conflito faz emergir mobilizações sociais que lutam por uma concepção na relação ser humano e natureza para

⁵¹ Ponto que será debatido mais a frente.

além da visão difundida pelo capital⁵², mas que na verdade, depende da exploração e transformação da natureza para sua manutenção e reprodução independente do contexto territorial local, desvelando a frágil justificativa por de trás dos discursos “progressistas” e a inequidade na distribuição geográfica dos conflitos ambientais através do olhar da educação ambiental.

Para refletir sobre essa questão social, o presente texto buscou analisar teoricamente os diferentes fatores que influenciam os processos educativos “outros” que emergem das lutas socioambientais contextualizadas ao território, a questão socioambiental e a colonialidade do poder, saber e ser.

Metodologia

Para a elaboração desse trabalho realizamos uma breve revisão bibliográfica de autores do campo dos Colonialidade do poder, *saber, ser, decolonialidade, globalização, território e educação ambiental crítica*, para subsidiar as discussões a cerca da temática proposta.

Discussão

A nossa sociedade atual vive sobre a égide da globalização⁵³, da colonialidade do poder e do livre mercado, isto é, uma economia que se desenvolve elevando o seu potencial produtivo e representativo (poder de atuação e interesses), no mercado local/regional/global.

Esse modelo desconsidera as consequências negativas das adequações territoriais e socioambientais necessário a colonialidade do poder, saber e do ser.

Nesse sentido, o desenvolvimento se configura como “nome-síntese da ideia de dominação da natureza (...) é ser industrializado, enfim, é ser tudo aquilo que nos afaste da natureza” (PORTO-GONÇALVES, 2013, p. 62), a negação de

⁵² Como o próprio consumo, pela mídia, metas econômicas, políticas e sociais, ações sociais de cunho empresarial, medidas mitigadoras financiadas pelas empresas (via EIA/RIMA) e etc.

⁵³ Corroborando com Santos a globalização é contata em três versões: como fábula, perversidade e como uma outra possibilidade. Na fábula e mais incorporada no discurso cotidiano, é o acesso igualitário a produção dos bens de consumo, desenvolvimento, autonomia produtiva e etc. Exatamente o que não acontece. O que se tem é a perversidade de um sistema hegemônico que impõe aos países (principalmente, do Sul global) e aprofunda ainda mais as desigualdades sociais e ambientais. Muito se aproxima a lógica do desenvolvimento neoliberal capitalista.

outras concepções de natureza, do encobrimento das particularidades territoriais locais e do outro⁵⁴, promovendo etnocídios em seu nome.

A desterritorialização é um problema para a "alma" de um grupo social, pois como afirma Santos (2000) o território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e de "coisas" criadas pelo homem. O território é à base do trabalho, da residência, das trocas materiais, é a identidade.

Quando Santos (2000) se posiciona "por uma outra globalização", vai do pensamento único à uma consciência universal e aborda o território não com o um ator passivo, mas um lugar de disputas entre diferentes racionalidades, possibilitando a emergência de outras formas de "Sumak Kawsay" (palavra quechua para a cosmovisão ancestral da vida) ou o conceito do "Bem viver".

Com as reflexões anteriores podemos pensar como sairemos de uma situação crítica a uma visão crítica, para em seguida alcançarmos uma tomada de consciência, que nesse caso em particular, decolonial.

Para isso, é fundamental viver a própria existência buscando "obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro, constituindo a existência como a produtora de sua própria pedagogia" (SANTOS, 2000, p. 57). Dessa forma se conhece a cultura e o trabalho dos territórios dos oprimidos (FREIRE, 2011), sendo fonte do desenvolvimento de práxis "outras" que discutem/debatem temas e geram conhecimentos "outros" que irão fomentar criticamente a autonomia, a capacidade de decisão e de condução de outro futuro que visa romper com a lógica imposta hegemonicamente (FREIRE, 2011), eurocêntrica, racista e patriarcal (QUIJANO, 2010).

Nesse sentido, a educação ambiental emergente dessas lutas sociais se apresenta como um aporte crítico e como ferramenta de análise da realidade. O aprendizado pode ser a chave para publicização de conflitos e de mobilização social (STORTTI; MENEZES, 2016).

Além disso, esses oprimidos promovem uma revitalização das teorias pedagógicas, devido aos processos existenciais de re-existência de si e da

⁵⁴ Partindo do posicionamento de Dussel em "1492 O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade : Conferências de Frankfurt / Enrique Dussel ; Tradução Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1993.

coletividade promove um processo de ter-resistência, uma luta que extrapola os limites do território físico, interagindo com o simbólico e místico, divulgando os seus modos outros de viver para além do colonialismo do poder, ser e saber. Esses modos outros se materializam pelos seus processos reivindicatórios midiáticos ou místicos de direitos de ser, existir, sonhar e viver em dialogo profundo com um outro mundo não colonial, chamado de "Abya Yala" (denominação dada pelos Kuna das terras da nossa região geográfica, colonialmente conhecida como América Latina) (STORTTI; et al., 2016).

Conclusões

Considera-se que as reflexões anteriores sobre os campos da colonialidade do poder, ser e saber; territorialidade, globalização e educação ambiental em grupos sociais que lutam contra os problemas ambientais e os processos de desterritorialização e destruição de modos de viver, provocando a morte de diversos sujeitos desses grupos seja pertinente pela necessidade de um embate sobre as correntes da educação ambiental de tendência conservadora e comportamentalista, articuladas pelo capital internacional e as suas agências multilaterais do sistema ONU que constroem uma narrativa hegemônica de consenso e invisibilização desses etnocídios, bem como, dos sujeitos históricos que organizam essas lutas.

Além disso, faz-se oportuno dar visibilidade para as diferentes estratégias de enfrentamento dos processos de colonialidade que emerge desses movimentos ou grupos sociais, bem como, desses processos educativos outros que dialogam com a realidade concreta, buscando a transformação desse modo hegemônico e capitalista de desenvolvimento e demonstrar que faz-se necessário outros caminhos para viver, aprender, saber e ensinar.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- HARVEY, David. **Cidades rebeldes**. São Paulo: Martin Fontes. 2014.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Natureza da globalização e globalização da natureza**. / Carlos Walter Porto-Gonçalves. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal / Milton Santos. – 19ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2010

STORTTI, Marcelo Aranda; MENEZES, Anne Kassiadou. Educação ambiental, ecologia política e conflitos socioambientais: reflexões para as práticas e políticas de educação ambiental. In: SEABRA Giovanni (Org.). **Educação ambiental & Biogeografia**. Ituiutaba: Barlavento. 2016.

STORTTI, Marcelo Aranda; MENEZES, Anne Kassiadou; SANCHEZ, Celso. **Educação Ambiental desde el sur: reflexões a partir do pensamento decolonial latino americano para construção de diálogos interculturais**. In: I Congresso Internacional Epistemologias do Sul: Perspectivas Críticas, 1. Foz do Iguaçu. Resumos. Foz do Iguaçu: UNILA. 2016. disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/aeces/issue/view/41. > acessado em 11 de dezembro 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010

A ÉTICA DA (NA) FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS EDUCANDOS

Nilza Moita

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

nilzamoita@rioeduca.net

Resumo

O presente projeto surge a partir da observação do cotidiano escolar e das ações como professor orientador/formador do PNAIC. A Discussão traz como referencial teórico norteador básico os estudos de Saviani, Chauri e Paulo Freire. A investigação tem por metodologia o estudo de caso, privilegiando para coleta de dados, a observação participante, a entrevista e a revisão bibliográfica. Destacar e legitimar a importância de discutir ética na formação docente inicial ou continuada com um olhar sobre as legislações educacionais ao longo do tempo são objeto de estudo do presente projeto cujo objetivo principal é delimitar caminhos para que através de uma prática ética, professor e aluno sejam capazes de promover seu desenvolvimento global, se apropriando e fazendo uso de novos conhecimentos para sua transformação e da sociedade na qual se insere de sua presença atuante e transformadora no mundo.

Palavra-chave: Ética; Formação de Professores; Alfabetização

Introdução

“Toda arte e todo saber, assim como tudo que fazemos e escolhemos, parece visar algum bem. Por isso, foi dito, com razão, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem, mas há uma diferença entre os fins: alguns são atividades, ao passo que outros são produtos à parte das atividades que os produzem.” (ARISTÓTELES, Ética a Nicômano, 1094a 1 -5.)

O enorme volume de produções acadêmicas de qualidade que versam sobre a formação do professor torna inexplicáveis as estatísticas desfavoráveis sobre o desempenho escolar.

São muitos os fatores utilizáveis para explicar tais resultados. Salários inadequados, falhas de infraestrutura, desorganização familiar, parceria precária com a área de saúde, Conselhos Tutelares ineficazes... sobrepõe-se a todos a questão ética.

A ética e moral no campo educacional devem ser entendidas como processo de reflexão e ação no que diz respeito à identidade do educador, bem como suas origens e o papel que vem atuando na educação e dentro das relações sociais ao longo do tempo. A definição de Aristóteles no campo da ética não se resume apenas na reflexão da virtude do bem e da obrigação, mas na discussão e na escolha, conforme afirma CHAUI (2005): Nós nos deliberamos e decidimos sobre tudo aquilo que, para ser e existir, depende de nossa vontade e de nossa ação. A questão da ética no campo educacional reflete nas legislações específicas, que por sua vez ecoam na prática de sala de aula positiva ou negativamente.

As legislações sobre educação preveem a felicidade de quem? Sendo organizadas pelo poder estabelecido tem sido possível que garantam a felicidade da clientela a qual se destinam? Temos ou não produzido legislações com a finalidade de fornecer ao mercado de trabalho mão de obra que atenda as necessidades de cada época? A ética está presente nesta legislação?

Estas questões são o objeto de estudo deste projeto, que pretende discutir ética x legislação na formação do Docente inicial ou continuada através da análise em campo de situações observadas ao longo do exercício da função na rede pública do Rio de Janeiro e durante a atuação como Orientador nos Cursos de Formação para docentes do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa).

Metodologia

Para realização da discussão foram utilizados o relato de experiência e a observação participante.

Discussão

Observando o grupo de professores regentes inscritos no PNAIC foi possível notar que, apesar da inscrição ter sido voluntária, havia um descrédito com relação à possibilidade do Curso de Extensão apresentar fatos novos ou ferramentas que viessem a contribuir com uma prática mais promotora do desenvolvimento da alfabetização matemática.

Pensando nessa relação com a ética na/da formação do professor, inicialmente foi realizada uma análise diagnóstica das concepções de ensino aprendizagem que permeavam as práticas cotidianas dos profissionais pertencentes ao grupo. Desta forma foi possível identificar, entre outras questões, uma que teve destaque nos dados levantados: apenas 10% da turma demonstrou fazer uso das tecnologias em sala de aula utilizando como justificativa para tal fato não possuir habilidade suficiente para ter autonomia no uso e apropriação das novas tecnologias. Ainda num movimento de traçar metas e construir uma aprendizagem significativa para o grupo, foi possível verificar a necessidade de que os professores se incluam nas formações continuadas em Tecnologia de Informação e Comunicação quem têm sido oferecidas.

No cenário atual de pesquisas educacionais cada vez mais se busca desenvolver ações que proporcionem aos alunos um ensino qualitativo, um ensino para a vida, incentivando e promovendo o desejo por aprender mais, inserindo o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, utilizando sua realidade como mecanismo do desenvolvimento desse processo, é fundamental direcionar o olhar e reflexões para a linguagem digital e suas influências no processo de cognição do indivíduo, veste a vida cotidiana estar cada vez mais imersa na tecnologia.

Há diferentes maneiras de se realizar essa ação, uma delas é a inovação em sala de aula, incluindo no meio educacional novos recursos oriundos da Cultura Digital que auxiliam e promovem o desenvolvimento da aprendizagem, transformando esta numa poderosa ferramenta e uma aliada no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem dos sujeitos e na superação das dificuldades encontradas neste processo.

A essência do PACTO é a garantia dos direitos de aprendizagem. O curso baseia-se na necessidade de uma revisão da prática pedagógica ampliando e ressignificando o embasamento teórico, a fim de que se garanta o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e escrita dos educandos.

Isto posto e para suprir os déficits elencados pela análise diagnóstica foi utilizado como estratégia o conhecimento prévio de parte do grupo, num movimento de troca de saberes e planejamento coletivo, a fim de que se inserisse no cotidiano do Curso de Extensão a rede social como ferramenta e recurso diferencial, estando tal prática consoante inclusive com a política de incentivo ao uso das mídias desenvolvida pela SME-RJ.

Surge o grupo PNAICANDO da vontade coletiva da turma e mediado pela Orientadora de Estudos responsável por garantir o foco da formação PNAIC 2014:



Fonte: ww.facebook.com.br : Template do Grupo de Troca de Experiencias PNAICANDO

O surgimento de novas linguagens na sociedade moderna desencadeia novas práticas sociais de leitura e escrita e, portanto, novas formas de letramento que passam por novos olhares e formas de compreender e viver dentro do grupo

social. Desta forma aquisição destas novas modalidades de letramento torna-se imprescindível para que o indivíduo esteja inserido na sociedade em que vive de forma ampla, participativa e consciente de sua presença atuante e transformadora no mundo.

Conclusões

A partir da troca de experiências e do planejamento participativo fez-se uso da presença de alguns professores mais experientes para a criação do grupo de estudo e de troca de experiências na rede social FACEBOOK denominado PNAICANDO.

A correspondência oficial do Pacto continuou sendo realizada através do e-mail institucional, entretanto, a rede social colocou o grupo em contato com outros espaços, grupos e estudos onde foi possível debater sobre os princípios éticos presentes na formação do professor e suas implicações na prática em sala de aula e construir sugestões de atividades que eram adaptadas a cada um dos eixos temáticos estudados, ou seja: Números e operações, grandezas e medidas, geometria e educação estatística foram agrupamentos teóricos que nortearam nossos estudos.

O atraso na distribuição dos cadernos impressos conduziu a utilização da versão online, através dos quais durante os encontros eram lidos partes textos e/ou a sínteses apresentada através de slides trazendo mais uma apropriação de sentido da tecnologia digital como recurso de aprendizagem.

Referências

ALVES, Nilda, Paulo Sgarbi (orgs.). Espaços e imagens na escola –Rio de Janeiro; DP&A, 2001. (O sentido da escola, 20)

ANTUNES, Celso. Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Martin Claret, 2012.

BOMENY, Helena. Educação e desenvolvimento: o debate dos anos 50. In. O Brasil de JK.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <w.mec.gov.br>. Acesso em: 17 Set 2016

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Introdução/ Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/ SEF, 2012.

BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais: Introdução/ Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/ SEF, 1997.

A EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL

Rejane Costa da Silva

PPGEdu - UNIRIO

Rejanecosta2209@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho é parte das reflexões feitas no grupo de estudos *Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade* (GFPPD) e na pesquisa de mestrado em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A partir desses estudos temos analisado a luta cotidiana de mulheres trabalhadoras sexuais na Vila Mimosa que nos permitem também pensar na escolarização de mulheres de classes populares no Brasil. A escola, nesses termos, se torna espaço estratégico para a elaboração de certificação que torna possível a disputa por postos de trabalho formais. É também compreendida como local de disputa social e conflito nos termos apontados por bell hooks⁵⁵ (2013).

Palavra-chave: educação popular; mulheres; trabalhadoras sexuais.

Introdução

Durante a pesquisa de mestrado compreendemos que uma revisão da história da educação, com ênfase na educação popular (EP), era importante para a compreensão da educação das classes populares no Brasil. Agora privilegiando a educação de mulheres no Brasil e pensar nos efeitos concretos em suas vivências. Portanto, fizemos estudos sistemáticos de algumas autoras e alguns autores latinoamericanos para compreender as formas de atuação feminina nesse contexto.

Assim, buscamos compreender como a EP trouxe elementos para a alteração na introdução, permanência e continuidade de mulheres na educação formal. Dados do IBGE apontam transformações importantes ocorridas nas

⁵⁵ Esse é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins grafado sempre de forma minúscula pela autora como opção política e em homenagem a sua bisavó.

últimas décadas no Brasil que indicam crescimento, em todos os descritores, no que diz respeito à escolarização de mulheres.

Metodologia

Para tanto, fizemos uma revisão bibliográfica prévia e selecionamos autores e autoras que dialogassem com o movimento de EP no Brasil e fora do Brasil. Comparando as informações ali contidas com dados do IBGE e com a escrita de feministas que trabalham com a temática da história da educação de mulheres.

Nosso método de análise é pensar as classes de trabalhadoras e a relação da educação com esse contingente. Optamos por uma reformulação teórica presente nas correntes feministas, que percebem a atuação da mulher não de forma meramente passiva, de vítimas de um sistema opressor, mas delineando as esferas de resistência, de atuação, como sujeitas ativas e operantes nas formas de alteração das condições de existência.

Mulheres e a educação popular

As ideias que embasam a EP estão atravessadas por propostas que visam uma educação problematizadora, com vistas na superação das desigualdades sociais, colocando as pessoas como sujeitos da história. Desta forma, viabiliza a organização comunitária e a participação popular nas políticas públicas, com grande influência nas concepções de práticas pedagógicas. Propostas de atuação nas escolas e grupos populares foram uma marca no Brasil. Paulo Freire como integrante do Movimento de Cultura Popular (MCP) ficou reconhecido nacionalmente e internacionalmente pela atuação em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde em 45 dias foram alfabetizados cerca de trezentos trabalhadores rurais (ARANHA, 2006a, p.337).

A educação popular trouxe como contribuição importante o olhar para aqueles e aquelas que são alvos das propostas educativas - as pessoas que tinham suas vozes sufocadas. Foi um movimento também influenciado pelas lutas de libertação nessas regiões (CARRILLO, 2008). pensar que José Martí e Paulo Freire estavam preocupados com a produção eurocentrada e com

pedagogias impactadas por experiências de países do norte (STRECK, 2010, p. 21) informam o potencial de saída alternativa para a **colonialidade do saber**.

A produção latinoamericana é mais evidenciada pela educação popular e Paulo Freire é o mais citado dos/as autores/as (CARRILLO, 2008, p. 12) no mundo. A importância da EP versa também sobre o local e legitimação do saber produzido nesse território. Para bell hooks, investigadora da educação popular nos Estados Unidos, a influência do autor nas elaborações aproxima também das experiências da população negras do Sul dos Estados Unidos, onde as experiências de subalternização são similares, àquelas apontadas pelo autor - nos oprimidos - . Pensar os camponeses marginalizados no Brasil, as experiências de negras e negros em Guiné-Bissau a aproximou também das experiências dos marginalizados para além das regiões analisadas pelo autor (HOOKS, 2013, p. 66).

De toda forma, a EP é importante para os estudos sobre a educação de mulheres pelo seu potencial de inclusão de grupos segregados e ações para a mobilização e organização de grupos de mulheres em busca de melhores condições de vida e de atuação política.

Conclusões

Na Vila Mimosa, mulheres de classes populares, lutam pela escolarização interrompida ainda na adolescência. Elas trabalham, estudam e pagam também pela educação de seus/suas filhos/as. Compreendem que a sociedade exige a certificação da escola para se tornarem, inclusive, trabalhadoras com direitos. A escola se tornar condição para o ingresso a alguns postos de trabalho e como importante aliado para a elaboração de saídas da prostituição.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. rev. e ampl. **São Paulo: Moderna**, 2006a.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação Moderna. **São Paulo**, 2006b.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial–Tempos Insatisfatórios?. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, 2015.

Carneiro, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> Acessado: 03/07/2015.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

CARRILLO, Alfonso Torres. La educación popular. Trayectoria y actualidad. **El Búho, Bogotá**, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências sociais hoje**, v. 2, p. 223-244, 1983.

PISCITELLI, Adriana. Atravessando fronteiras: teorias pós-coloniais e leituras antropológicas sobre feminismos, gênero e mercados do sexo no Brasil. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 3, n. 2, p. 377, 2013.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. **São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes**, 2013.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade E Educação Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAIVA, Vanilda. História da educação popular no Brasil. **São Paulo: Loyola**, p. 60-64, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 20ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SIMÕES, S. S., SILVA, Hélio R. S. e MORAES, A.F. (orgs). **Prostituição e outras formas de amor**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

SPIVAK, G. C. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2014.

STRECK, Danilo Romeu. **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Autêntica, 2010.

NARRATIVAS DO COTIDIANO DE UM PROFESSOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE DUQUE DE CAXIAS

Antonio Silva de Araujo

Faculdade de Formação de Professores/UERJ

antoniouerj18@gmail.com

Resumo

As situações do cotidiano escolar podem ser observadas em suas minúcias, o que pode acabar potencializando questões que outrora eram concebidas como comuns. O trabalho em questão apresenta uma breve introdução sobre minha pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. Nesta pesquisa, trabalho com cenas do cotidiano vividas por mim em uma escola pública da rede municipal de ensino de Duque de Caxias. Ao olhar para cada cena, fui construindo um movimento de levantamento de conceitos e de proposições que cada uma me convidava a refletir. Após as discussões das cenas, considerações pessoais minhas foram sendo tecidas, expondo as transformações que elas provocaram em mim, acabando por influenciar o meu ser pessoal-profissional.

A pesquisa que estou desenvolvendo conta com os seguintes objetivos: narrar situações vividas por mim no cotidiano escolar, buscando discuti-las e problematizá-las; apresentar conceitos que cada situação me convida a discutir na tentativa de compreendê-las; tecer considerações pessoais sobre cada cena discutida, discorrendo sobre os movimentos de transformação e de ressignificação pessoal e profissional que cada cena foi capaz de produzir em mim.

Os caminhos metodológicos percorridos para a pesquisa foram a redação de narrativas de situações vividas por mim no cotidiano escolar. Essas narrativas foram descritas em um caderno de registros. Logo depois, foi feita a escolha e descrição de quatro cenas do “caderno de registros” para serem analisadas, discutidas e problematizadas. Também foi feito um levantamento de conceitos e

de possíveis discussões que cada cena poderia suscitar. Realizei também a revisão e pesquisa de referenciais teóricos que pudessem dialogar com cada cena narrada.

Ao narrar situações vividas por mim no cotidiano escolar, apresentando-as na pesquisa como cenas, compreendo este processo como contra hegemônico, pois assumo o trabalho com narrativas na tentativa de romper com a tradicional escrita hegemônica da academia, em que o pesquisador assume uma certa impessoalidade em seus textos, não imprimindo suas marcas no que escreve. Para falar de narrativas, não poderia deixar de citar Benjamin (1987). O autor apresenta dois grupos que podem ser considerados como narradores, que é o *camponês sedentário* e o *marinheiro comerciante*. O marinheiro, que com toda a sua bagagem cultural, adquirida ao percorrer diversos lugares, tem muito o que contar. Benjamin (1987) defende que o camponês sedentário também possui um rico conhecimento sobre a sua cultura, pois imerso naquele lugar, pode ter extraído minúcias que outros de repente não conseguiram perceber.

Tais postulações de Benjamin (1987) remontam a uma ruptura com os modelos de pensamento tradicionais e hegemônicos que demarcam posições e dizem quem é que pode contar algo, ou seja, quem tem legitimidade para falar. Ao me apresentar como um professor da educação básica, que, atuante em uma escola pública municipal de Duque de Caxias/RJ, situo-me na alegoria de Benjamin (1987) como o camponês sedentário. Sendo assim, no imaginário dominante eu poderia ser visto como alguém deslegitimado para narrar, mas que em uma perspectiva de contestação do que é hegemonicamente estabelecido, tem muito para contar e pode, inclusive, pensar, criticar e *reinventar* o seu próprio cotidiano.

Por este motivo, situo a pesquisa que tenho desenvolvido como contra hegemônica, pois me coloco como a “voz” de um professor historicamente silenciado, que assume o protagonismo de uma pesquisa na tentativa de ressignificar o meu próprio eu subjetivo e consequente atuação profissional.

Trata-se de um posicionamento de pesquisa que pretende potencializar as vozes da escola.

No texto enviado para este evento, além de apresentar brevemente minha pesquisa, também faço uma breve reflexão sobre pesquisa no cotidiano escolar, dialogando com autores da área. Conceitos como “professor pesquisador” e “prática-teoria-prática” serão discutidos, pois estão diretamente relacionados ao trabalho que tenho desenvolvido. Situo minha pesquisa como “no cotidiano”, pois inserido nele, tenho aceitado o desafio de olhá-lo de uma forma diferente, estranhando o que outrora eu banalizava, tentando perceber o que as mais diversas situações desse cotidiano me convidam a pensar. Logo depois, apresento uma das cenas discutidas em minha pesquisa, acompanhada de discussões e de considerações pessoais sobre a mesma. Por fim, teço uma breve conclusão sobre a pesquisa que está sendo realizada.

Referências

BENJAMIN, Walter. *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 3 ed., 1987

A AVALIAÇÃO DO ENSINO SEGUNDO O “MOVIMENTO OCUPA 2016”

Karla Gabriella Lopes

karla.gabylopes@gmail.com

Lílian Zimbardi

lzimbaridi@gmail.com

Resumo

O presente projeto tem o objetivo de analisar a visão dos professores e alunos do ensino Médio da rede pública em relação à avaliação escolar e suas práticas cotidianas, tendo em vista o “Movimento Ocupa dos Alunos do Nível Médio”, ocorrido em 2016, como forma de manifestação política, não partidária.

A maioria dos questionários foi respondida durante evento ocorrido na UNIRIO em 18/06/2016, no “Seminário do Ocupa”.

Palavras-chave: avaliação; currículo; ensino médio; movimento ocupa

Introdução

As ocupações nas escolas da rede pública do Brasil iniciaram-se em São Paulo, no primeiro semestre de 2016, durante a reestruturação da distribuição do sistema educacional pela cidade. Depois se estendeu a outros Estados, inclusive o Estado do Rio de Janeiro. O movimento de ocupação nas escolas é uma ação desenvolvida pelos estudantes – especialmente do ensino médio – para ocupar fisicamente o espaço escolar, como maneira de se colocar contrários as propostas de mudança curricular feita pelo governo de Michel Temer. O movimento teve apoio de professores do ensino médio que também não aceitavam estas mudanças. Através da ocupação, busca-se obrigar o Estado a agir a respeito das demandas estabelecidas pelos estudantes. É também uma forma de protesto contra a política do momento. É um movimento político não partidário que questiona a condução de ações do Estado. As principais contestações foram em relação a Medida Provisória (MP) 746, que redefiniria o currículo do ensino médio, entre cinco blocos de ênfase do ensino que limitam

as escolhas dos alunos e segundo o movimento isto gera um empobrecimento do ensino por não considerar o princípio da educação integral, democrática e cidadã, especialmente no ensino médio. Somado a isso, os estudantes também se declararam contrários à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 que limita os gastos do Governo Federal por 20 anos e atingiria diretamente a Educação, que já recebe escassos recursos. Como cursávamos a Disciplina de Avaliação interessou-nos, diante desta conjuntura saber as aspirações, reivindicações e opiniões destes alunos e professores que escolheram não aceitar de forma passiva tais mudanças.

As perguntas feitas aos professores foram as seguintes: Quais as práticas avaliativas utilizadas por você? Para que você avalia? De que forma os resultados do processo avaliativo orientam a sua prática pedagógica? Como se sente quando vários alunos tiram nota baixa ou alta? E o que faz em relação?

As perguntas aos alunos foram as seguintes: O que você acha da avaliação que é feita com você? O que você proporia? Como você se sente quando tira nota alta ou baixa? Que critérios os professores costumam utilizar nos processos avaliativos?

Metodologia

O método de coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista direta com professores e alunos, utilizando perguntas simples e objetivas respondidas diretamente por estes atores, observando o modo como agiram, como se portaram e se estavam confortáveis ao responder tais perguntas.

Como temos um volume de questionários respondidos pequeno, não será possível elaborar dados estatísticos, sendo a análise deste projeto apenas qualitativa e pontual.

Discussão

Os professores entrevistados optam por utilizar práticas diversificadas e contínuas de avaliação. Eles recorrem à avaliação diagnóstica e também à avaliação formativa para se orientarem e aperfeiçoarem o processo de ensino-

aprendizagem com seus alunos. Eles se preocuparam com o aluno enquanto ser individual e integral, como dito por uma professora: “Eu procuro avaliações que contemplem o aluno como um todo. Não foco apenas na avaliação escrita e sim no trabalho de grupo, na participação e tenho incluído avaliação oral, porque às vezes o aluno tem dificuldade de se expressar pela escrita”. Eles humanizam o processo de avaliação, indo além da avaliação formativa do conjunto e com atenção aos detalhes da formação individual de cada discente. Alguns informaram que fazem aulas-passeio, outros consideram até mesmo o material individual (as anotações) dos alunos para avaliá-los, mas todos informaram que respeitam as individualidades de seus alunos e fazem mais de um tipo de avaliação como forma de diversificar e dinamizar o processo.

Em relação a avaliação que é feita com eles, os alunos comentaram sobre dois tipos de avaliação: a externa e as internas. Os alunos comentaram que acham o SAERJ inadequado e alguns até o chamaram de “ridículo”. Segundo eles as perguntas deste instrumento avaliativo não medem nada, pois, são perguntas “de 4ª série” e que não tem nada a ver com o que estão aprendendo no momento. Segundo uma aluna “o maior problema é o sistema meritocrático e a distribuição de verbas”. As escolas com notas mais altas no SAERJ acabam sendo mais privilegiadas, enquanto as escolas com menor nota ficam com verbas menores, potencializando ainda mais a desigualdade de condições entre as escolas.

Sobre as razões de se avaliar há concordância entre os professores entrevistados de que a avaliação é uma exigência normativa e também um instrumento diagnóstico que possibilita terem um retorno sobre o quanto os alunos desenvolveram ou apreenderam sobre determinado conteúdo. Um professor disse sobre o dualismo sistema x aluno: “Infelizmente nossa sociedade vive num sistema avaliativo, então a escola reflete o que a sociedade reflete, infelizmente, esse caráter avaliativo punitivo e ameaçador está em nosso sistema quando vamos procurar emprego, fazer um vestibular, etc.”. Os alunos foram categóricos em afirmar que acreditam que a avaliação é para orientação do professor e para medir o quanto de determinado conteúdo eles realmente aprenderam.

Unanimemente os professores entrevistados utilizam os resultados das diversas avaliações que aplicam para reorientar sua prática pedagógica. Os professores reclamaram da falta de tempo que o professor sofre por ter que trabalhar em diversos lugares para terem um ganho salarial razoável. Isto acarreta numa deficiência qualitativa da educação.

Na pergunta seguinte, os alunos sugeriram como gostariam de ser avaliados, destacamos a frase: “Um professor mais amigo, que estivesse livre para escolher seus métodos de avaliar e um professor que dividisse a escolha da avaliação com seus alunos de maneira democrática”. Apesar de várias diferentes maneiras de se encarar a melhor forma de se avaliar, as respostas demonstraram que os alunos querem formas mais humanizadas que as formas tradicionais de educação bancária e prova apenas.

A quarta pergunta aos professores foi a que as respostas foram mais diversas. Porém todos são uníssonos em relação ao que fazer quando acontece uma nota baixa ou alta na turma: a conversa e acolhimento. Eles dizem: “É preciso manter a autoestima do aluno, porque sem autoestima ninguém aprende nada.” É necessário que este aluno seja estimulado, orientado, que se sinta parte importante de sua própria história e não seja mero receptor passivo.

O outro lado desta questão é o estado em que os alunos ficam quando tiram notas baixas ou altas. Todos informaram que as notas baixas são acompanhadas de um sentimento de tristeza, insucesso e até mesmo culpa por não terem conseguido aprender o que lhes foi proposto. No caso da nota alta também todos responderam a mesma coisa, que é motivo de alegria e contentamento. Para o aluno, muito mais que para o professor, a nota é combustível para sua autoestima, segundo nos indicam as respostas que recebemos.

Por fim, sobre os critérios utilizados pelos professores nos processos avaliativos, todos os alunos entrevistados falaram que os métodos mais usados ainda são os tradicionais: provas, trabalhos e testes.

CONCLUSÃO

Embora a pesquisa tenha considerado uma pequena amostra, pudemos ter uma razoável visão sobre a questão da avaliação no ensino médio para os alunos e professores participantes do movimento ocupa.

Concluimos que os professores, em seus relatos, dizem que é importante avaliar os alunos como um todo e individualmente, utilizando métodos não tradicionais, que envolvem testes orais, teatros, trabalhos em equipe e outros. Os alunos, apesar de reconhecerem a importância da avaliação como instrumento para medir o quanto aprenderam, nos colocaram que durante a ocupação tiveram aulas que não tinham nenhum processo avaliativo e, no entanto, aprenderam muito mais do que em aulas e avaliações tradicionais.

O valor da nota, no que pudemos entender, para os alunos, é o resumo da trajetória deles. O peso da nota, para os discentes, é enorme. Este assunto deveria ser mais discutido educacionalmente, visto que influencia a autoestima do estudante e influencia seu aprendizado. Sobre os métodos de avaliação aplicados, tanto os alunos como os professores que defendem o “Movimento Ocupa”, consideram que não devem ser usados somente os modelos tradicionais de provas e testes escritos. Preocupa-nos pensar que o aluno tem essa obrigação de ter que provar que aprendeu alguma coisa ao invés do interesse em aprender o que irá construir seu projeto de vida.

REFERÊNCIAS:

<http://direitosbrasil.com/ocupacao-nas-escolas/>

BORGES, Isabel Cristina Nanche. *"Currículo democrático: resistências e possibilidades"*, 2000.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho, and Maria Virgínia Dazzani. *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. EDUFBA, 2009.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O SEQUESTRO DA LÍNGUA: - JOVENS NEGROS, O BAIXO DESEMPENHO E O DESCUMPRIMENTO DA LEI 10639/03

Ana Cristina da Costa Gomes / (GEPEER/UNIRIO)

Resumo

A ideologia colonizadora que impõe um ensino do Português distanciado da vida de seus falantes tem feito com que a língua seja “sequestrada” de jovens negros. O baixo desempenho nesta área denominada letramento é comprovado nos resultados das provas de grande escala realizadas no Brasil. Este resultado evidencia uma prática de aula de Língua Portuguesa distanciado da interculturalidade crítica, como propõe a Lei 10639/03, que, não por acaso, indica o uso da Literatura Negra como uma das principais ferramentas para sua implementação. Seu uso desconstrói a colonialidade, garante, pela a alteridade, o “resgate” do efetivo letramento e a valorização do sujeito negro na formação do Português do Brasil .

Palavras-chaves: Letramento; Lei 10639/03; Literatura Negra; Alteridade

INTRODUÇÃO

Me aproprio da ideia de “sequestro” como foi utilizada por Haroldo de Campos (1989) ao se referir à exclusão da produção barroca, feita por Antônio Cândido(1981) em *Formação da Literatura Brasileira*, não considerando a representatividade da obra de Gregório de Matos no sistema literário brasileiro.

O livro *O sequestro do Barroco* (1989) refere-se ao componente ideológico que conduz a decisão de Cândido. De mesmo modo, uma ideologia determina as práticas didáticas das disciplinas e, especialmente, da Língua Portuguesa. Assim como Antônio Cândido afirma que “A nossa literatura é galho secundário da portuguesa, por sua vez arbusto de segunda ordem do jardim das Musas” (CÂNDIDO apud CAMPOS, 1989, p.13), também há os que acreditam que o ensino da língua deva levar em conta somente um de seus componentes, o do colonizador, não considerando a pluralidade de elementos formadores do Português do Brasil e as variadas dinâmicas geradas em seu efetivo uso nas

quais estão inseridos grande parte dos brasileiros e, de forma bem marcada, a população negra⁵⁶.

A referência utilizada para determinar o bom desempenho em língua materna é o letramento que, por sua dimensão social, se relaciona com as necessidades, os valores tanto materiais quanto imateriais e as formas empíricas que estes assumem na vida social, sendo, por isso, um direito humano.

Essa complexa constatação aponta para o fato de que o aluno, quando não atinge uma maturidade na leitura e escrita, não fica simplesmente alijado dos processos de escolarização, fica também excluído das possibilidades individuais e coletivas de exercício pleno de sua cidadania.

METODOLOGIA

O indicador de desempenho aqui observado é o termo *letramento* que será observado exclusivamente dentro do ambiente escolar. De acordo com Magda Soares (2000) a universalização do letramento como acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e escrita é um desafio enfrentado mundialmente.

Os referenciais teóricos de Mikhail Bakhtin e Frantz Fanon trazem a compreensão das relações entre enunciação, ideologia e discursividade, assim como evidencia a não existência de linguagem sem sujeitos, que são plurais e que impregnam a linguagem com suas ideologias e práticas sociais em que aquela só pode ser compreendida nas instâncias sociais de uso.

Há ainda a análise dos resultados das provas de rede realizadas no Brasil. Nesse caso são considerados os desempenhos de leitura e escrita do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Para alcançar o recorte racial, são incorporados a este estudo os dados fornecidos pelo *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil – 2009-2010* e ainda informações encontradas no Instituto Pereira Passos.

DISCUSSÃO

⁵⁶ De acordo com IBGE o grupo negro reúne pretos e pardos.

É possível afirmar que as aulas de Português são a legitimação e manutenção do poder e da dominação dos ideais colonizadores sobre a população negra antes escravizada e agora sistemicamente segregada. Totalmente organizada sob os referenciais eurocêntricos, esvazia a existência dos outros sujeitos e culturas que formaram o Português do Brasil e que hoje a dinamizam.

Lewis R. Gordon (2008, p.15) comenta que, de acordo com Frantz Fanon, é através da linguagem que criamos e vivenciamos os significados. Ao dominar a linguagem, busca-se um reconhecimento, no entanto isto não ocorre com os negros, porque, mesmo quando ele domina um idioma, isto é ilegítimo. Ainda em Fanon pode-se encontrar o seguinte

A questão da língua também levanta outras questões mais radicais sobre seu papel na formação dos sujeitos humanos. Fanon argumentava que a colonização requer mais do que subordinação material de um povo. Ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem se entenderem. Ele identifica isso em termos radicais no cerne da linguagem e até nos métodos pelos quais as ciências são construídas. Trata-se do colonialismo epistemológico. (GORDON, in FANON, 2008, p.17).

Com isso, compreende-se que o racismo se constrói em meio às relações sociais, se perpetua pelas ações simbólicas e se consolida nas práticas discursivas, portanto, na escola e pelo letramento. O entendimento das relações raciais é um desafio que está posto aos professores pois a escola se apresenta como um grande cenário em que esses conflitos emergem. Deste modo, o ensino da língua apoiado na Lei 10639/03 passaria para uma perspectiva intercultural em que a relação entre os diferentes grupos sociais é acentuada.

A perspectiva intercultural não é ingênua. É consciente de que nessas relações existem não só diferenças, como também desigualdades, conflitos, assimetrias de poder. (...). Esta é uma questão difícil. Em geral temos muita dificuldade de lidar com as diferenças. A sociedade está informada por visão cultural hegemônica de caráter monocultural.(...) O “outro” nos ameaça, confronta e nos situamos em relação a ele de modo hierarquizado, como superiores ou inferiores. Muitas vezes não respeitamos “outro”, ele é negado, destruído, eliminado, algumas vezes fisicamente e outras no imaginário coletivo, no âmbito simbólico. A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. (CANDAU, 2006).

O uso da Literatura, em especial a Literatura Negra, conduz a um estudo da língua historicamente contextualizado, tendo o professor de Língua Portuguesa o papel de interpenetrar o universo afro-brasileiro, trazendo inúmeras referências culturais, comunitárias, sociais e políticas.

CONCLUSÃO

A história brasileira é marcada pela eliminação do “outro” ou por sua escravização (CANDAU, 2006), colocando alguns sujeitos históricos em relação de poder assimétrica em um reforço à colonialidade (QUIJANO, 2005) nas aulas de Português, reforçando a subalternização e a exclusão, colocando jovens negros como que “sequestrados” desta língua ao considerarmos o desempenho e também o material e prática didáticas a que são submetidos .

O ensino da língua, se embasado pela Lei 10639/03, com uso efetivo da Literatura dá a esse contexto a possibilidade de discussão a respeito dos aspectos relacionados à visibilidade do outro e o efetivo “resgate”, já que repensa a sociedade com temas relacionados à negritude, à desigualdade social, ao racismo e à igualdade .

REFERÊNCIA

BAKTHIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2003.

CAMPOS, Haroldo. **O sequestro do barroco na formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Mattos** . 2ª ed. Salvador. Fundação Casa de Jorge Amado, 1988.

CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo e Direitos Humanos**. DHnet. 2006. (no site <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multicutaralismo.html>.) Consultado em 15/01/2015.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador. EDUFBA, 2008.

PAIXÃO, Marcelo. **Relatório nacional das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Garamond Universitária/ LAESER/UFRJ-Instituto de Economia, 2010.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires, Conselho Latino Americano de Ciências Sociais, 2005.

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS: A POTÊNCIA DA ESCRITA DOCENTE

Celena Soares Souza

FFP/UERJ

celenass@hotmail.com

Dennys Henrique Miranda Nunes

FFP/UERJ

dennyshenriquemirandanunes@gmail.com

Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes

FFP/UERJ

jacquelinemoraes@hotmail.com

Luar Zacarias Cruz de Vasconcellos

FFP/UERJ

luarvas@hotmail.com

Resumo

Esta investigação tem foco na escrita de narrativas docentes produzidas na oportunidade de um Curso de Extensão realizado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Através da análise das narrativas, e por acreditarmos na potência da escrita como parte do processo formativo, buscamos refletir os sentidos que permeiam o processo de narrar. Nesse sentido, é importante pontuar que entendemos a narrativa como um movimento que pressupõe pausa e reflexão, sobre o que se deseja contar do vivido. Em consonância com Walter Benjamin (1994, p. 19), as narrativas proporcionam o intercâmbio de experiências. Benjamin utiliza a alegoria de um oleiro e seu trabalho, quando este deixa marcas na argila para formar o vaso, para retratar que o texto carrega muito das experiências de seu autor, de sua autora. Portanto, intencionamos examinar nas narrativas essas marcas, esses vestígios do/a narrador/a; cientes de que essas marcas estão situadas no processo histórico, nas vivências das participantes.

Palavra-chave: narrativa docente; experiência; escrita docente; formação de professores

Introdução

Por integrarmos, como bolsistas e futuro/as professor/as, o Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE), a temática das narrativas é constante em nossos debates. Reiteramos que acreditamos na potência da

escrita como uma ação que pressupõe o movimento de repensar o que-fazer docente (FREIRE, p. 30, 1996). Desse modo, nos propomos a ressaltar a importância de narrar e intercambiar as experiências de vida através de nossa análise do corpus que aqui dispusemos. Ainda conforme a alegoria utilizada por Benjamin em O narrador, podemos inferir a atribuição de sentidos ao que se narra. No contexto em particular de Curso de Extensão, utilizamos as palavras de Moraes (2002, p. 19), uma ação tecida por muitas mãos, o que traz um novo sentido ao ato de narrar. Narrar experiências coletivamente, se levarmos em consideração a atual conjuntura política econômica social brasileira, em que o neoliberalismo vem imperando, se traduz em uma ação urgente. Espaços que têm como premissa o diálogo são importantes uma vez que podem acarretar soluções, ainda que temporárias, para repensar o panorama da educação em tempos de crise, e se nos permitem de ataque ao Estado democrático de direito. Dentro dos objetivos deste trabalho temos: Contribuir para que os/as professores/as alfabetizadores/as possam problematizar e ampliar a reflexão sobre o seu saber-fazer no cotidiano escolar; Potencializar novas práticas de leitura e escrita na escola, afinadas com a concepção freireana que articula leitura de mundo e leitura da palavra, que favoreçam a compreensão do contexto sócio-histórico e a localização do alfabetizando num contexto social mais amplo;

Metodologia

Vivenciando a formação partindo das premissas do coletivo, da abertura ao diálogo, da escuta sensível, através deste trabalho de ação e pesquisa trazemos uma discussão importante a respeito da potência de narrar as experiências docentes em um contexto de extensão universitária. Entendemos ainda em consonância com Moraes (2012, p. 21), que a palavra não é, portanto, produto de sujeitos solitários, mas de sujeitos em relações solidárias. Em termos metodológicos, nosso trabalho de pesquisa consistiu em apresentarmos o Curso de Extensão, suas propostas, quem são as idealizadoras e as participantes. Ainda na primeira parte apresentamos os desafios implicados neste processo de repensar as práticas cotidianas e a formação continuada. Na segunda parte da pesquisa, discutimos a escrita e como esta se desenvolve como um movimento

importante no processo formativo. Nesta seção também definimos os pontos chave para nossa análise do e-book. Recorremos aos construtos de Benjamin (1994), Freire (1996) e Moraes (2002) que servem de suporte ético-filosófico às nossas tessituras. O terceiro tópico se refere ao exame das narrativas docentes. No último tópico apresentamos nossas conclusões.

Discussão

Nesse processo de investigação percebemos que assim como a formação, esta pesquisa deve ser continuada. Portanto, ao invés de um ponto final, utilizamos ponto e vírgula. A discussão que aqui se encontra é parte de um movimento que precisa ter prosseguimento, de olhar para as relações que se constroem no diálogo comunidade-escola-comunidade através da escrita. A construção de sentidos proveniente de nossas análises possibilitaram ver a escrita como uma ação que trouxe às professoras afetos e memórias. Na identidade coletiva observamos semelhanças na formação docente e em como o espaço-tempo está ligado a esse processo. Através da proposta de narrar as experiências é possível refletir coletivamente sobre como certos acontecimentos foram significativas para a formação.

Consideramos que a escrita e a partilha de experiências têm potencialidade no que concerne à formação individual e coletiva, uma vez que amplia o horizonte do olhar para o cotidiano. Esses encontros permitem que as professoras revisitem o seu 'eu' através do exercício da escrita. Como Freire (1996) nos coloca: "Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele." É pertinente olhar para a formação através do intercâmbio de experiências, tendo consciência da continuidade dessa formação, que vai desde os mínimos atos de fala do cotidiano para então identificar as possibilidades de mudanças. Notar que as histórias também podem ser reescritas. Ter aprendido a escrever tardiamente, ou até mesmo não ter a prática da escrita, pode levar paulatinamente a perceber a necessidade de narrar àquilo que se vive como

ocorreu através do Curso de Extensão “Encontros de Pesquisa-Formação: A Escrita de Narrativas Docentes”.

O tema da escrita na formação docente no cotidiano da escola tem se constituído, para nós, um constante desafio teórico-prático, que nos leva a tensionar e complexificar os modos hegemônicos de pensar e propor ações e projetos de formação continuada. Temos, assim, concentrado nossas investigações e ações extensionistas na escola básica, valendo-nos de um referencial denominada por Canário (2005) de processos formativos docentes centrados na escola. Pesquisando com a escola e não sobre a escola e, conseqüente, produzindo um conhecimento junto com as professoras e não sobre suas práticas, entendemos poder contribuir para fortalecer um paradigma de formação docente que questiona uma visão monocultural do saber, que elegeu a ciência moderna como critério único de verdade, e a Universidade e os seus intelectuais como os legítimos representantes desse saber, tal como denuncia Santos (2006). Investigando com a escola e não sobre a escola, nos aproximamos de outros/as pesquisadores/as, como Garcia (2001) e Moraes (2007), que reconhecem as professoras e a escola como interlocutoras e co-autoras legítimas no processo de produção de conhecimento. Temos, portanto, em nossas ações e pesquisas, defendido a escola como centro da formação continuada. Isto implica compreender a professora como pesquisadora de sua prática, entendendo que essa atitude pode favorecer a construção de práticas educativas mais favoráveis aos alunos e alunas. A professora que vê na investigação de sua própria prática um importante instrumento de ação, pode contribuir, nos espaços coletivos de formação, com outras professoras, narrando suas experiências, compartilhando suas inquietações e socializando seus avanços.

Conclusões

Consideramos que a escrita e a partilha de experiências têm potencialidade no que concerne à formação individual e coletiva, uma vez que amplia o horizonte do olhar para o cotidiano. Esses encontros permitem que as professoras revisitem o seu 'eu' através do exercício da escrita. Como Freire

(1996) nos coloca: "Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele." É pertinente olhar para a formação através do intercâmbio de experiências, tendo consciência da continuidade dessa formação, que vai desde os mínimos atos de fala do cotidiano para então identificar as possibilidades de mudanças. Notar que as histórias também podem ser reescritas. Ter aprendido a escrever tardiamente, ou até mesmo não ter a prática da escrita, pode levar paulatinamente a perceber a necessidade de narrar àquilo que se vive como ocorreu através do Curso de Extensão "Encontros de Pesquisa-Formação: A Escrita de Narrativas Docentes".

Referências

- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. SP: Brasiliense, 1994.
- CANÁRIO, R O que é a escola? Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, LDA, 2005
- GARCIA, R. L. Alfabetização dos alunos das classes populares. 5ª ed. SP: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. SP: Paz e Terra, 1996.
- MORAIS, J F S. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, R. L. (org). Crianças essas conhecidas tão desconhecidas. RJ: DP&A, 2002, p. 81 - 101.

O ENSINO DA GEOGRAFIA ATRAVÉS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Bruna Conceição de Souza
Universidade Castelo Branco
bruna.morena@ymail.com

Resumo

Este trabalho é um recorte da monografia, onde trago como proposta a implementação da lei 10.639/2003 no ensino da Geografia, através da literatura afro-brasileira. Encontra-se no contexto das propostas da Geografia Humanística, tenta construir entre a geografia e a literatura, buscando dialogar com diversos campos do saber para que na interseção entre eles, o homem esteja no centro das mudanças e na forma de conceber o mundo. Através do recurso literário Quarto de Despejo da autora Carolina Maria de Jesus.

Palavra-chave: Lei 10.639/2003; Favela; Carolina Maria de Jesus; Geografia; Literatura Afro-brasileira.

Introdução

A lei 10.639/2003 representou um marco na luta dos negros, e altera a Lei de Diretrizes e bases de educação, gerando perspectivas de reparação de questões históricas na sociedade que estão na raiz dos preconceitos e das discriminações raciais. Uma destas questões refere-se a não representação, na educação oficial, do negro e do índio como sujeitos da construção da nossa sociedade e de nosso sistema educacional, político e cultural.

Esta lei tornou-se um instrumento para se repensar o currículo escolar brasileiro e na perspectiva de ampliar o debate sobre as relações raciais no país, compreendendo a importância da educação como um mecanismo para combater o racismo e a discriminação racial, e construir uma sociedade que reconheça a contribuição de todos. Este objetivo está bastante claro no Art.26-A, § 2º, que estabelece que os temas referentes à história e cultura afro-brasileira, bem como dos povos indígenas devem ser trabalhados por todas as disciplinas da grade curricular. De acordo com este parágrafo, não se criou uma nova disciplina para trabalhar esta temática. A mesma foi incluída **“no âmbito de todo currículo**

escolar”, portanto, como temática, também deverá ser trabalhada no ensino da Geografia.

Em 2008, o artigo 26-A incluiu a temática indígena e forneceu nova redação, dada pela lei 11.645/08. O conteúdo da lei é o seguinte:

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Metodologia

Para esse trabalho recuperou-se parte da monografia desenvolvida na conclusão do curso de Geografia e a análise de conteúdo incluiu a legislação para a Educação das relações étnico-raciais.

Discussão

Conforme a lei preconiza 10639/2002, torna-se fundamental introduzir literaturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares, para superar a predominância de cânones literários que dão pouca visibilidade à cultura africana e que não explicitam a produção em poesia, música, contos e romances tratando do universo africano e afro-brasileiro. Desta forma, apropriando-se destes recursos, a geografia pode tornar esta lei efetiva.

Apesar da grande produção literária e do desconhecimento do público sobre esta literatura genuinamente negra e brasileira, escolhemos como exemplo de utilização o livro da autora Carolina Maria de Jesus, “Quarto de despejo”, reconhecidamente um *best seller* da literatura afro-brasileira e que possibilita extrair inúmeras informações para os estudos geográficos serem trabalhados em sala de aula tais como: questões étnicas raciais, migrações,

gênero (discussão do papel da mulher na sociedade, sobretudo da mulher negra), desigualdades sociais e urbanas.

A autora nos apresenta a visão de uma favelada sobre o espaço onde vivia, revelando a consciência da estigmatização enfrentada não apenas por ela, mas por todos que ali residiam. Alguns trechos do seu livro:

(...) Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos. (JESUS, 1960, p. 48)

“Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos”. (JESUS, 1960, p. 32).

No contexto da obra “Quarto de Despejo”, a autora, retrata a vida às margens da cidade, as influências que o sistema capitalista exerceu sobre os espaços retratados e as pessoas que ali ocupavam. O tema mais recorrente do livro é a luta diária pela vida, os pensamentos acerca da rotina da favela e da cidade, onde a favela é retratada como não cidade.

Convém destacar como, em tese, a geografia é um olhar sobre o espaço e leva em conta diferentes aspectos: os econômicos, sociais, políticos, históricos, físicos, entre outros – que produzem o momento observado. Como ciência deve servir para evolução social, na superação de suas desigualdades e aprimoramento de suas relações. Problematicar recursos didáticos para o desenvolvimento de um currículo em ação privilegiando a literatura afro-brasileira e o ensino de geografia, faz parte das apostas de contra-narrativas educacionais. Vamos, assim, na direção contrária daquilo que se pratica ainda hoje, em inúmeras instituições do sistema educacional. A prática pedagógica pode ser integradora, fazendo a ponte entre a conscientização das diferentes populações (afrodescendentes, populações indígenas, eurodescendentes) e suas condições para resistir aos processos de estigmatização do outro e da auto-referência.

Conclusões

Compreendemos que a adoção da literatura afro-brasileira no ensino de geografia é um ganho metodológico por ser essa um achado multidimensional. Pode

auxiliar aos “sujeitos da educação” no desenvolvimento de suas habilidades, partir de uma leitura própria sobre o mundo e seus caminhos multiculturais. Assim, seria fundamental elaborarmos propostas interdisciplinares como parte de um horizonte pedagógico outro, menos unívoco e mais interessante em termos das interlocuções estabelecidas.

Referências

BRASIL, Constituição Federal do Brasil Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 01Jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12988:pareceres-eresolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 01 Jun. 2017.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 01 Jun. 2017.

DINIZ FILHO, Luis Lopes. **Fundamentos epistemológicos da geografia**. Paraná: InterSaberes, 2012.

FENSKE, Elfi Kürten (pesquisa, seleção e organização). **Carolina Maria de Jesus - a voz dos que não têm a palavra**. Templo Cultural Delfos, maio/2014. Disponível em: <<http://www.elfikurten.com.br/2014/05/carolina-maria-de-jesus.html>> Acesso em: 01 Jun.2017

DE JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favela**. 10a ed. Rio de Janeiro: Ática, 2014.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o Ensino de Geografia: Temas da Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SOUZA, B. C. O Ensino da Geografia através da Literatura Afro brasileira: A prática docente da Geografia através de textos literários afro-brasileiros como

ferramenta potencializadora de ensino e aproximação à realidade do aluno, no âmbito da lei 10.639/2003.

VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS, DECOLONIALIDADE E A LEI 10639/03: A CONSCIENCIA DO CORPO NOS PROCESSOS PARA APRENDER E ENSINAR.

Ana Cristina da Costa Gomes

Lucina Ribeiro Oliveira

Resumo

Pensamos a lei 10639/03 enquanto um projeto decolonial no interior da escola, ao mesmo tempo em que entendemos como uma ação diretamente relacionada ao currículo sob uma perspectiva de centralização de nexos e saber, poder e identidade (SILVA, 2015). Sob as concepções de colonialidade e currículo vemos Lei 10639/03 como um recurso capaz de dar aos alunos e aos professores a possibilidade de ressignificar positivamente as representações culturais, políticas e históricas do africano e do afro-brasileiro. Tomamos como referência os estudos de Azoilda Loretto da Trindade (2005, 2006). Falar de identidade é pensarmos no corpo. É reverter o fato de que sobre o corpo negro se dão as marcas da colonização (FANON, 2008). Neste sentido, entendemos a importância de despertar no docente sobre o lugar do corpo, do currículo e da lei 10639/03 como agentes da decolonialidade.

Palavras-chave: decolonialidade, currículo, lei 10639/03, valores civilizatórios afro-brasileiros

Introdução

Este trabalho é resultado de estudos de nosso grupo de pesquisa⁵⁷, e nossa compreensão da lei 10639/03 como um processo de decolonialidade no interior da escola, sendo uma ação diretamente relacionada ao currículo, nos provoca a pensar sobre as bases que estão incluídas neste processo que ajudam na ressignificação das representações culturais, políticas e históricas do africano e do afro-brasileiro já que esta relação não se refere simplesmente à introdução de novos conteúdos. Aníbal Quijano (2010) nos diz que a colonialidade do poder está associada à racialização das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais sustentando e legitimando a referência do caráter eurocentrado em que se desenvolvem a construção curricular brasileira. Por outro lado, para nós o currículo centraliza o nexo entre saber, poder e identidade (SILVA, 2015), sendo o espaço estratégico em que se desdobram as lutas sociais nas quais as relações étnico-raciais estão inseridas. Sob essas concepções de colonialidade e currículo acreditamos que a lei 10639/03 se coloca como

⁵⁷ GEPEER/UNIRIO – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Étnico-racial, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Elena Viana Souza.

uma prática pedagógica capaz de oferecer tanto aos alunos quanto aos professores e a possibilidade de ressignificar positivamente as representações culturais, políticas e históricas do africano e do afro-brasileiro e, deste ponto de vista, entendemos que o trabalho com os valores civilizatórios afro-brasileiros incorporam ao contexto escolar uma perspectiva decolonial.

Metodologia

Partindo do que nos apresenta Azoilda Loretto da Trindade (2005,2006), entendemos o lugar pedagógico dos valores civilizatórios afro-brasileiros em que a proposta é que o professor ou a professora trabalhe valores civilizatórios de maneira integrada aos conteúdos disciplinares, identificando cada valor e sua contribuição tanto afetiva quanto histórica na construção social, política, cultural e epistêmica do país.

Trindade (2007;2008) trabalhou de forma sistêmica e integrada com dez valores civilizatórios: memória, oralidade, ancestralidade, cooperativismo, energia vital, religiosidade, circularidade, musicalidade, ludicidade e corporeidade que, permanentemente interligados, mediatizam as intervenções qualitativas com o mundo, sendo com isso também, qualificados mediadores do saber a ser construído no espaço escolar.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros são *princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social, e cultural.* (TRINDADE, 2005, p.30-31), isto porque os africanos trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. (IDEM)

Nossos estudos nos indicaram que quando o ambiente escolar se disponibiliza para o reconhecimento da corporeidade, garante ao aluno negro que as marcas de suas escolhas, de suas memórias, de suas histórias, de suas linguagens ocupem este espaço. Conduz-nos a compreensão do sentido de consciência do corpo ao qual se refere (FANON, 2008). **Discussão**

Mas, de que forma os educadores e educadoras podem, efetivamente, começar a pensar em práticas de ensino-aprendizagem que ao mesmo tempo trabalhem outras

disciplinas com conteúdos que falem de uma África plural, diversa, civilizatória, cultural e produtora de conhecimento como previsto na lei? Quando falamos em currículo, pensamos toda uma prática pedagógica voltada para uma educação para/nas relações étnico-raciais logo pensamos nos desafios que docentes e gestão escolar podem enfrentar ao incluir, em suas atividades e no planejamento escolar, conteúdos pensados com o objetivo de valorizar a identidade negra e africana no currículo escolar como prevê a Lei 10639/03. Como fazer o docente perceber que as africanidades estão presentes em nossos modos de ver, sentir e agir inclusive na escola? Neste contexto entendemos que os valores civilizatórios afro-brasileiros ajudam nessa compreensão:

embora as sociedades africanas sejam muito diversificadas, a maioria possui valores comuns que nos ajudam a compreender a organização dessas civilizações.(...) o conhecimento sobre África(...) para entendimentos sobre o presente que vivemos e aponta para possibilidades futuras. (BRANDÃO;TRINDADE; BENEVIDES, 2006,p. 46)

Neste sentido, percebemos a importância de despertar no docente, sobre o lugar que corpo possui na construção identitária do negro e no processo de surgimento da sua negritude da qual consideramos como fundamental para o empoderamento da identidade negra em que o sujeito negro assume o lócus da enunciação (Bhabha,1998), devolvendo, para si e para a coletividade o seu corpo, a sua voz, a sua subjetividade e a sua cidadania que são o que embasam os valores civilizatórios afro-brasileiros e colocam a lei 10.639/03 no papel de agente de decolonialidade.

Conclusão

O corpo é agente que ressignifica, empodera e questiona as ideologias impostas na sociedade e pode funcionar como um catalisador de pensamentos decoloniais que ajudem a mudar o eixo da estrutura racializada oriundas do poder de matriz colonial que percebe o mundo por meio da perspectiva branca colocando, portanto, o corpo negro como um instrumento poderoso de resistência e política.

A lei 10.639/03, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), trazendo para o ambiente escolar a obrigatoriedade de trabalhar a História e Culturas Africanas e Afro-brasileira, nos diz que é preciso incorporar um novo currículo e práticas pedagógicas *outras* que, ao contextualizarem os valores afro-civilizatórios,

libertem física e simbolicamente o corpo negro, podem vir a ser um caminho possível de efetiva ação decolonial.

Referências

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da; BENEVIDES, Ricardo.(Org.) **A Cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e a perspectiva negra** . Brasília: Revista Sociedade e Estado – Universidade de Brasília, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. P.84-130

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ªed; 7. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil**. In: Revista Valores Afro-brasileiros na Educação. **2005**.

Simpósio Temático 8 - Infâncias, Natureza, Territórios e Escola

Tema: Infâncias, Natureza, Territórios e Escola

Resumo: O simpósio tem como objetivo pensar e praticar outras pedagogias a partir do outro, com territórios para ouvir vozes, entre folhas, ventos, água, corpos, natureza dentro de si, entre outros. Priorizar narrativas ancestrais, de ontem, de amanhã, de nossas evidências com afetações do mundo criança em despertar da alma e espírito. Trocas simbólicas com as infâncias, percolando o desejo da alegria e sorriso dos rios efêmeros em vida.

Data: 18/05 Quinta-feira

Horário: 18h às 20h

Responsável: Prof. Marcio da Costa Berbat.

O REGISTRO COMO PRÁTICA DE PESQUISA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DAS INFÂNCIAS

Rejane Dias Corrêa Machado

FFP/UERJ

prof.rejane.machado@gmail.com

Tatiane Nogueira da Silva

FFP/UERJ

tatianenogueira@hotmail.com

RESUMO

O registro docente ajuda a ver o cotidiano e pensar sobre ele. Compartilhar os sentimentos, as dúvidas e a escrita contribuem para reinventar as ações e nos conscientizar de fato à respeito do inacabamento (Freire, 2000) que nos impulsiona a ir além do que está posto tirando-nos do isolamento. Nesse sentido, reafirmamos a importância de toda professora deve se colocar como pesquisadora da própria prática. Essa ação favorece a professora que se vê como produtor de conhecimento e as crianças, já que as práticas planejadas irão ao encontro da concepção que compreende os sujeitos como autores do seu próprio processo de conhecimento. A formação inicial ou continuada no e com o cotidiano potencializa a professora das infâncias que passa a ter a investigação, o registro e a socialização como ferramentas essenciais para compreender suas ações e produzir conhecimentos com maior autonomia. O registro dar visibilidade ao trabalho docente e reforça o posicionamento político de que professoras são pesquisadoras e assim, produzem conhecimentos, no caso, conhecimentos sobre a infância. Esses conhecimentos que as professoras pesquisadoras tecem a respeito das infâncias, valorizam a cultura infantil e deixam marcadas como as crianças pensam, sentem privilegiando o processo e não somente a produção.

Palavra – chave: Formação continuada; registro docente; professoras das infâncias

Introdução

Objetivando discutir a importância do processo de formação continuada docente atenuando à preocupação com a qualidade do trabalho pedagógico, articulamos, neste trabalho, discussões teóricas sobre a importância da

continuidade formativa nos espaços escolares e a prática do registro docente como documentação que fomentam tal formação.

Considerando que para a formação da criança na etapa da Educação Infantil as professoras tornam-se autoras de suma relevância na mediação do processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário compreender como se constituem os seus saberes enquanto docentes das infâncias. Entendendo os processos formativos que lhes atravessam. Neste sentido, ofertar a formação no trabalho tem por finalidade instrumentalizar estas profissionais.

Problematizar a importância da formação docente e como ela acontece dentro dos espaços escolares, corrobora a importância das professoras como mediadoras pedagógicas as quais se atribui o estímulo a construção do pensar e compreender o mundo que circunda os infantes, mediar a participação e construção cognitiva, além de possibilitar a autoconstrução da consciência histórica, social e cultural.

Nesse caminho de processo coletivo de construção e formação apresentamos para a discussão sobre formação continuada a relevância da documentação pedagógica docente em forma de registros e relatos que ressignificam o papel do professor e contribuem para a transformação atuando como profissionais reflexivos (Schon, 1992).

Metodologia

Para entender melhor o diálogo com a prática, leituras são feitas na busca de uma articulação teórica que atravessasse diferentes campos de conhecimento. Teorias que nos ajudam a olhar, ver, indagar, interpretar e organizar a realidade e os registros dos professores. Portanto, foi escolhido para o embasamento teórico - metodológico dos olhares e experiências o paradigma indiciário (Ginzburg).

Se aprofundando melhor o mundo da Educação Infantil, serão analisados e estudados os documentos oficiais oferecidos pelo MEC sobre a escolaridade investigada.

A prática reflexiva re-significa o papel do profissional criando condições favoráveis à transformações, possibilitando uma melhor percepção dos fatos, dos

dilemas e das oposições presente no cotidiano escolar. Na perspectiva da transformação, os professores/ atuando como profissionais reflexivos (Schön,1992) contribuem para a democratização do ensino/aprendizagem ao construírem atividades críticas e reflexivas que ajudam a estabelecer um diálogo constante entre prática e teoria.

Nóvoa vem contribuindo nos fazendo pensar sobre os espaços e momentos de formação continuada dos professores alicerçados numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

E para finalizar não podemos deixar de citar Paulo Freire com suas grandes reflexões pautadas na visão reflexiva e otimista e realista sobre as práticas cotidianas escolares, nos ensinando a colocar nossos sonhos possíveis em prática

Discussão

A formação docente é contínua e se dá em múltiplos espaços/tempos, é necessário pensar no diálogo entre os “praticantes” (CERTEAU, 1994) que reinventam os cotidianos e nos vários contextos que nos formam. Assim, no processo coletivo, o cotidiano é reinventado podendo ser identificado diferentes formas de ser e estar como professora.

Alves (2010) contribui com a discussão sobre formação continuada quando diz que em “todos os contatos da escola – aluno professor – há formação” (p.1198), e que é preciso pensar nos processos de articulações entre diversos contextos. Sendo assim, a formação não se dá somente dentro da escola, pois somos sujeitos encarnados de conhecimentos e significações que se tecem nos *espaçostempos* cotidianos.

Compreendo que a rede de *saberesefazeres* formada por seres humanos em suas múltiplas e complexas relações é o que compõe o cotidiano e não somente uma parte dele. Dessa forma a prática de formação continuada, muitas vezes, traduzida em cursos de “capacitação” – conceito que merece ser discutido

nos próximos capítulos – vindos tanto das secretarias de educação como Universidades, ou mesmo as que são realizadas nas escolas durante as reuniões pedagógicas, por vezes, colocam a teoria no centro das discussões sem considerar os saberes que são tecidos pelos professores no cotidiano escolar. Nesses casos, a pesquisa compreendida como a “arte de fazer” inspirado em Certeau (1994) não é priorizada, dando lugar à reprodução

Pensando na formação continuada do professor que busca escutar os sujeitos das escolas e fortalecer os processos contra-hegemônicos das ações educacionais cotidianas avançamos a discussão ressaltando a importância de identificar o currículo praticado. Reconhecendo assim, que tanto o currículo como a formação continuada são processos intrínsecos que nos permite compreender o que de fato acontece no cotidiano escolar.

Assim partimos para a discussão da importância do registro na formação continuada do professor.

O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, desejante e autor de seu próprio sonho. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. (FREIRE,1995)

Parafraseando Madalena Freire, o registro nos ajuda a ver o cotidiano e pensar sobre. Compartilhar os sentimentos, as dúvidas e a escrita contribuem para reinventar as ações e nos conscientizar de fato a respeito do inacabamento (Freire, 2000) que nos impulsiona a ir além do que está posto tirando - nos do isolamento.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de todo professor se colocar como pesquisador da própria prática. Essa ação favorece o professor que se vê como produtor de conhecimento e as crianças, já que as práticas planejadas irão ao encontro da concepção que compreende os sujeitos como autores do seu próprio processo de conhecimento.

A formação inicial ou continuada no e com o cotidiano potencializa o professor que passa a ter a investigação, o registro e a socialização como

ferramentas essenciais para compreender suas ações e produzir conhecimentos com maior autonomia. Como aponta Aquino (2010):

Essa concepção de formação está para além do espaço das creches/escolas; está ligada à melhoria das condições de trabalho, à maior autonomia e à potencialidade de ação das/dos professoras/es, no coletivo ou individualmente, ou seja, ao seu desenvolvimento profissional e pessoal como um todo. (Aquino *et al*, 2010 p.7)

Essa formação como afirma os autores é para além das salas de aulas. É uma formação que contempla o sujeito como um todo e reconhece as redes que o formam. Uma prática que visa maior autonomia e reafirma a importância de propiciar *espaçostempos* de trocas de saberes, construção e sistematização sobre educação Infantil, já que referimos à formação continuada de professores das infâncias.

Dessa forma, mergulhadas nas palavras de Freire, concluímos que a melhor forma ética de respeito à autonomia e de respeito ao sujeito está no encontro e na escuta. Na escuta em que aprendemos também a *falar com eles*, a dialogar.

Conclusão

Ainda é comum encontrarmos nas instituições de Educação Infantil a forte presença de práticas educacionais voltadas ao modelo do ensino fundamental (pautadas em conteúdos escolares em áreas do conhecimento previamente delimitadas, em avaliações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo) não valorizando as especificidades das crianças de 0 a 6 seis anos.

Estudos decorrentes apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança, trazendo uma concepção de infância em que a criança é vista como ser integral, como um sujeito que atua no espaço de convívio coletivo em que as mais diversas interações possam estabelecer-se.

Dessa forma, avançamos para a discussão de práticas de Educação Infantil que considera as manifestações infantis e as interações como centro de suas práticas, acreditando que por meio da descoberta que contempla a experiência, da valorização e da exploração do ambiente, é que a criança constrói seu conhecimento, modifica situações, refaz seu modo de pensar,

interpreta e busca soluções para fatos novos, sendo autor do seu processo de desenvolvimento.

Entender como a prática como reflexiva ressignifica as ações e os *espaçotempos*. Potencializa os educadores, pois eles passam a ser o centro da formação continuada, definem os caminhos que precisam percorrer e legitima o cotidiano escolar como lócus de formação e produção de conhecimento. O que vai de encontro a práticas de formação hegemônicas as quais são voltadas a técnicas ou teorias vazias de ações.

O registro dar visibilidade ao trabalho docente e reforça o posicionamento político de que professores são pesquisadores e assim, produzem conhecimentos, no caso, conhecimentos sobre a infância. Esses conhecimentos que os professores pesquisadores tecem a respeito das infâncias, valorizam a cultura infantil e, e deixam marcadas como as crianças pensam, sentem privilegiando o processo e não somente a produção.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014. [Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm,
acesso em: 15/07/15].

Ministério da Educação e do Desporto. Legislação Educacional. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

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

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, 2006.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

ALVES, Nilda. (org). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____, Nilda. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: D,P&A, 2004: 13 - 38.

_____, Nilda. **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos para além dos processos de regulamentação**. Educação e Sociedade. Campinas, 2010.

Aquino, L.M ETAL. **Creche universitária: Perspectivas de formação docente continuada para a Educação Infantil**. Encontrado no site: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/> acessado em 22/02/2017.

_____. L.M. **Professoras de Educação Infantil e saber docente**. Revista Teias. V,6 numero 10-11, Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Paulo. Do direito e do dever de mudar o mundo. In: **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: UNESP, 1998

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

PAIGE – SMITH, A e GRAFT, A e Colaboradores. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHÖN, D. **Educando o profissional Reflexivo**. Porto alegre, Artes médicas Sul, 2000.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom Professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina [et al.] **Por uma política nacional de formação de professores.**^{1ª} Ed. São Paulo: 2013. pp. 199-210.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de Professores.**Portugal: Porto Editora, 1992a

ACARINHAR BEBÊS, CRIANÇAS E FAMÍLIAS: PRÁTICAS AFETUOSAS NO VIVENCIAR COM O OUTRO

Nathália Inácio de Souza

Estudante Pedagogia UNIRIO

nathaliainaciodesouza96@gmail.com

Graziele Gonçalves Fulber

Professora da Escola Babyoga

grazielefulber@gmail.com

Marcio da Costa Berbat

Professor da Escola de Educação UNIRIO

marcioberbat@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a experiência do estágio de observação-participação realizado pela aluna Nathália Inácio de Souza na Associação Maternura, em Aveiro - Portugal, denominada Rede de Suporte a Infância e Maternidade durante seu período de intercâmbio na Universidade do Porto. Esta experiência será apresentada através de diversos olhares sobre as práticas vivenciadas, envolvendo as crianças e suas famílias, compreendendo as influências das mesmas em sua formação docente.

Palavra-chave: infância, família, maternidade.

Introdução

Durante o período de setembro de 2016 e fevereiro de 2017, a estudante do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), esteve em mobilidade acadêmica internacional no curso de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), em Portugal. Associado ao tempo de estudos e por intermédio do professor Márcio da Costa Berbat (UNIRIO) e da professora Grazielle Gonçalves Fulber (Escola Babyoga/Universidade do Minho), pôde iniciar o estágio de observação-

participação na Associação Maternura, localizada em Aveiro, Portugal.

A Maternura funciona como uma rede de suporte à infância e maternidade, recebendo bebês de 0-3 anos e crianças de 3-6 anos, com horários flexíveis de acordo com a demanda das famílias. O espaço é sempre aberto aos pais, que podem passar tempo livre com os seus próprios filhos e também ajudar no cuidado aos outros bebês sempre que desejarem. A associação está instalada em uma grande casa, com uma extensa área aberta e integrada a natureza, a qual as crianças podem frequentar e prioritariamente brincar.

O objetivo desse trabalho é apresentar a Maternura em sua ideia de educação e apoio à infância e maternidade, o olhar da estudante e dos professoras sobre as práticas realizadas e a contribuição dessa experiência em sua formação docente.

Metodologia

O estágio na Associação Maternura ocorreu entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017, com a frequência de 6 horas semanais, distribuídas em um dia da semana.

Na Maternura, a estudante atuava na Sala-mãe, espaço onde ficam os bebês de 0 a 3 anos, auxiliando as educadoras nos cuidados com os mesmos, na realização de atividades lúdicas, brincadeiras, higiene, alimentação, e necessidades expressas pelo bebê, como o colo ou sono. Na inexistência de demanda dos bebês na Sala-Mãe, a prática era dirigida à sala Mais-Ternura, o grupo de crianças maiores, de idade entre 3 e 6 anos. Na maior parte das vezes no espaço aberto do pátio, onde as crianças brincam na natureza.

Além disso, a estudante também integrou o grupo de estudos Rabo do Gato, criado com o objetivo de compartilhar as experiências vivenciadas na Maternura, dialogar com as educadoras e voluntárias, dar apoio e ajudar a pensar nas práticas passadas e futuras.

Discussão

Como uma rede de suporte à infância e à maternidade, a Maternura atua com foco na relação afetiva com os bebês. Compreendendo que o bebê sabe mais do que todos sobre o que sente e o que precisa. O papel dos adultos é oferecer auxílio para que ele se desenvolva de acordo com as suas necessidades. O ideal proposto é que as famílias possam estar tranquilas ao deixarem seus bebês, sabendo que serão cuidados e respeitados por pessoas que estarão colaborando para o seu desenvolvimento integral. O colo, por exemplo, é uma das práticas mais estimuladas, uma vez que permite que o bebê sintam-se seguro no ambiente e perceba todo o afeto que está recebendo.

O ponto mais alto observado pela estudante na instituição é como as relações afetivas se estabelecem e contribuem para o desenvolvimento das crianças, em termos de autonomia e respeito ao outro. Apesar de existir uma suposta divisão por idades em termos de organização do espaço físico (Sala-mãe e Mais-ternura), na prática isso é muito mais flexível: as crianças circulam pelo espaço e permanecem aonde desejam estar. Por serem tratadas com respeito e cuidado pelos adultos, expressam isso nas suas relações com os pares e especialmente com os mais novos. As crianças maiores (3-6 anos) muitas vezes estão em contato com os bebês (0-3 anos), cuidando, brincando, compartilhando e interagindo.

Contando com uma estrutura física muito ampla e um enorme pátio gramado, com árvores, flores, frutas e animais domésticos, as crianças estão imersas em um ambiente onde a natureza faz parte do cotidiano. Assim, enquanto aprendem a respeitar e cuidar do outro, também aprendem a zelar pelos animais e pela natureza que as cercam.

“Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas.” (TIRIBA, 2010)

A proposta da Maternura está diretamente relacionada aos ideais da Escola Moderna, ao propor o desenvolvimento da criatividade, uma estrutura física diferenciada e por não se adequar ao papel de lugar para o ensino

sistemático. As crianças são, sobretudo, não só ensinadas, mas imersas em um espaço de cultivo ao respeito, à solidariedade e o compromisso com o bem-estar do outro e, conseqüentemente, do coletivo.

Conclusões

A experiência de viver em um contexto educacional e de cuidado à infância diferente do habitual modelo de creche e pré-escola existente no Brasil, pautado na antecipação da escolarização formal, permitiu uma compreensão mais ampla do que realmente significa cuidar e educar, com afetações no caminhar da formação docente. Não se trata de pensar em transpor integralmente um modelo de um país para outro ignorando as diferenças culturais e sociais, porque logicamente seria um ideal utópico. No entanto, uma vez que todas as experiências nos ensinam e nos mostram um novo olhar sobre algo, certamente hoje é possível pensar uma prática educacional voltada ao afeto e ao desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

No que diz respeito ao atendimento à bebês e crianças, o cuidar, em sua plenitude, não pode e não deve ser ignorado. Para além das necessidades assumidamente básicas – higiene, alimentação – estão as necessidades afetivas que, em hipótese alguma, devem ser negligenciados. O afeto que se doa através da atenção, do zelo, respeito e escuta, invariavelmente é multiplicado, sendo retribuído não só ao que o ofereceu, mas a todo o seu redor.

Referências

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

REGINATTO, Raquel. A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. Rei: Revista de Educação do Ideau. Vol. 8, nº 18, dezembro/2013.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. Brasília, MEC/SEB/Seminário Nacional Currículo em Movimento, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica

A INFLUÊNCIA DO MEIO SOCIAL NA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA

Francelly Arbache de Lima

Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

francellyarbache@gmail.com

Resumo

O tema da minha pesquisa foi escolhido a partir das minhas práticas vivenciadas na Educação Infantil, nos anos de 2014 e 2015 e meu campo de pesquisa foi a Escola Municipal Mestre Darcy do Jongo, na comunidade da Serrinha, localizada em Madureira. Durante este período em que lecionei lá pude observar o quanto aquele meio social influenciava diretamente na formação do indivíduo como um todo. Por estar lá de segunda à sexta, acompanhei de perto as vivências daquele ambiente através das crianças com quem trabalhei. Os fatos ocorridos me marcaram tanto que resolvi escrever e me aprofundar mais sobre a influência que o meio social traz para as pessoas que ali estão.

Palavra-chave: Educação Infantil; Serrinha; Cultura; Meio Social.

Introdução

Ao longo dos dois anos em que trabalhei na E.M. Mestre Darcy do Jongo pude certificar-me do quanto a comunidade local influencia diretamente na construção social das pessoas que nela habitam, em especial, as crianças. Uma das coisas que mais me marcou naquele ambiente foi ver o quanto às crianças se espelhava nos traficantes daquela comunidade, até mesmo no comportamento dentro de sala de aula, onde eles reproduziam o que vivenciam diariamente fora da escola.

É através do processo de socialização que o comportamento individual é moldado seguindo os padrões de cultura de uma determinada sociedade. Muitas características da nossa personalidade são produto do meio social e cultural em

que vivemos, resultando de um dever social, de obediência às normas, à moda, aos estereótipos, preconceitos, valores e hábitos. Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que a criança precisa se sentir amada e acolhida tanto na escola quanto na comunidade em que vive e estes dois ambientes devem respeitar essa fase e atender as necessidades que ela tem em cada etapa da infância, pois é através da sociedade que essa criança irá desenvolver valores, direitos e deveres e é o meio em que ela vive que vai influenciar na sua formação social. Nesse sentido, pode-se concluir que o meio social em que o indivíduo está inserido tem sido apontado como fator de risco ao desenvolvimento, isso porque, a criança que vive em um ambiente social de pobreza aliada à violência, a más condutas, a vizinhança de risco, a instabilidade familiar tende a apresentar problemas de comportamento, de socialização, prejudicando assim sua aprendizagem e seu desenvolvimento. O fator determinante nesse caso é o ambiente social, ou seja, as relações interpessoais da criança no meio em que está inserida.

Meu objetivo foi pensar na criança inserida na sociedade e como esta sociedade influencia no seu processo de formação social. As crianças aprendem o que vivenciam? Como isso reflete na escola? Como nos posicionamos diante do capital cultural que elas carregam e como nós podemos enriquecê-lo? Por essas e outras milhares de razões escolhi estudar a forma como a sociedade influencia na formação da criança e como isso reflete dentro da escola.

Metodologia

Meu trabalho foi baseado em três modalidades de pesquisa: etnográfica, bibliográfica e de campo.

Discussão

A Escola Municipal Mestre Darcy do Jongo está localizada dentro da comunidade da Serrinha, no bairro de Madureira, e o público alvo desta instituição são crianças que nela habitam e nos arredores. O nome da escola é em homenagem ao principal responsável pela perpetuação do jongo na Serrinha e em todo o Brasil.

Quando comecei a lecionar na Educação Infantil, em 2014, nesta comunidade, percebi o quanto aquele meio social era diferente daquele que eu estava acostumada. A princípio, fiquei muito assustada com toda aquela movimentação do tráfico (armado e de drogas) tão próximo do ambiente escolar. De fato, precisei desconstruir meus pré-conceitos para poder me adaptar da melhor maneira possível aquele ambiente, para então poder oferecer o meu melhor para as crianças.

Pelo fato da escola estar inserida numa comunidade, pude perceber, ao longo desses dois anos, que 99% dos alunos são desassistidos de seus familiares, e quando não estão na escola, passam a maior parte do tempo em becos e vielas, vivenciando a situação de conflito e perigo que acontece diariamente. Situações como tiroteios e incursões geram muito tumulto, não só entre as crianças, mas entre todos os indivíduos que estão naquele ambiente. Além disso, a forma como as crianças lidam com essa realidade é incomum, pois para elas isto é visto como algo normal, inclusive eles se espelham nos exemplos daquela comunidade.

Durante os anos em que trabalhei no morro da Serrinha, pude perceber que havia diferença entre as famílias dos alunos. Era notório o cuidado e carinho que algumas tinham com seus filhos e, em contra partida, tinham famílias que pareciam não “ligar” para as crianças e via a escola como um depósito, literalmente. Quanto mais tempo estes ficassem na escola era melhor, pois assim o responsável ficaria “livre” para fazer o que quisesse. Havia certa diferença entre as crianças que eram assistidas por seus familiares com as que não eram. O comportamento, a educação e até mesmo a higiene daquelas crianças eram visíveis. Os hábitos e atitudes de quem não tinha apoio familiar não estavam dentro do desenvolvimento que se espera para essa faixa etária. Estas crianças reproduziam os comportamentos que vivenciavam diariamente na comunidade, se espelhando nos chefes do tráfico e usando vocabulário deste grupo ameaçando os colegas de classe em situações de conflito. Ficava claro então que essa era a vivência que muitos deles tinham em casa, afinal os filhos são reflexos dos pais ou responsáveis.

Conclusões

Com base nos estudos realizados no curso de licenciatura em Pedagogia e entrelaçando-os com minha experiência nestes dois anos de trabalho nesta comunidade, posso afirmar o quão importante é a participação da família e da comunidade no processo de construção social da criança, pois a mesma irá internalizar os costumes e tradições do ambiente na qual ela está inserida.

As crianças são como esponjas. Absorvem tudo o que fazemos tudo o que dizemos e tudo que está ao seu redor. Aprendem conosco e com o meio em que está inserida o tempo todo, até mesmo quando não nos damos conta de que estamos ensinando. Por isso, posso afirmar que a maior influência que os pais exercem sobre os filhos é pelo exemplo que dão em sua vida diária, logo, dizemos que os filhos são reflexos dos pais e/ou da comunidade em que estão inseridos.

Nessa perspectiva a escola, devido ao seu importante papel na formação infantil, é considerada um dos principais elementos do ambiente social da criança. Isso por que é na escola que a criança vai demonstrar - através de seus gestos, comportamentos e atitudes- qual é o seu ambiente físico, social, cultural e familiar. Todos esses fatores ambientais influenciam na maneira como ela vai adquirir a aprendizagem.

Sendo assim, o papel dos educadores torna-se essencial, pois eles devem ter conhecimento de todos os fatores ambientais de seu aluno para poder compreender a maneira do mesmo agir e aprender, e assim, trabalhar para intervir, a fim de ajudá-lo em suas necessidades. A criança não deve ser vista apenas enquanto sujeito na escola, mas sim como um sujeito na sociedade, levando em conta sua vida lá fora e os ambientes em que vive na perspectiva de construção de saberes coletivos, no qual o diálogo de formação humana deve ser permanente.

Referências

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

GUIMARÃES, D. **Educação Infantil**: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: SP: Autores Associados, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4a edição, 1991.

DAS LENDAS LOCAIS AOS RAMOS DA BENZEDEIRA: CULTURA POPULAR COMO BASE PARA PENSAR PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Daniel Renaud Camargo

danielrenaud_22@hotmail.com

Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde El Sur (GEASur-UNIRIO)

Celso Sánchez

celso.sanchez@hotmail.com

Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde El Sur (GEASur-UNIRIO)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma proposta educativa desenvolvida com base na cultura popular e nos saberes locais de comunidades do Vale do Jequitinhonha. O estudo considerou uma articulação entre a perspectiva da Educação Ambiental Crítica e metodologias participativas provenientes do campo da Educação Popular, como estratégia para aproximar as discussões socioambientais à realidade das comunidades. A metodologia foi concebida a partir de uma combinação entre a Investigação Ação Participante (IAP) defendida por Orlando Fals Borda e a Abordagem Temática de Paulo Freire. A investigação foi realizada nos distritos de Cachoeira do Norte, Santa Rita do Araçuai e São Sebastião da Boa Vista, localizados no município de Chapada do Norte (MG), e buscou informações entre os moradores identificados pelas próprias comunidades como detentores de saberes sobre a cultura, história e natureza da região. Os dados foram levantados a partir de um cruzamento de informações provenientes de uma revisão bibliográfica, somada a observação participante e conversas com moradores, bem como um estudo das paisagens da região. Como resultado da investigação foram estabelecidas quatro categorias de temas geradores, que permitiram desenvolver discussões a partir de um ponto de vista local, focando em demandas e questões presentes nos cotidianos das comunidades. Deste modo, este trabalho revela que a Cultura

Popular e os Saberes Locais podem auxiliar no processo de contextualização de propostas e práticas de Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Educação Popular; Cultura Popular; Vale do Jequitinhonha.

INTRODUÇÃO

O Vale do Jequitinhonha se localiza no nordeste de Minas Gerais e costuma ser retratado como um local de extrema pobreza, com clima semi-árido, onde parte da população enfrenta os ciclos migratórios rumo, sobretudo, ao corte de cana e colheita de café. Por outro lado, a região corresponde a uma área de transição entre os biomas Cerrado, Caatinga e Mata Atlântica, representando, portanto, um território estratégico para a preservação da Biodiversidade. Somada à grande diversidade de formas de vida presente na região encontra-se uma cultura híbrida que se desenvolveu a partir do sincretismo de povos indígenas, africanos e europeus que, ao longo das gerações, produziram saberes e fazeres adaptados ao território em que vivem.

O Vale é, certamente, uma região de grandes contrastes: das muitas riquezas com o estigma da pobreza; das secas e das chuvas; das tradições e da modernidade... Mas e a escola, como poderia trabalhar estes contrastes em uma região de grande Sociobiodiversidade? Qual seria o papel da Educação Ambiental em um território como este? Que tipo de Educação Ambiental seria mais interessante para este contexto?

Neste sentido, o objetivo deste trabalho consiste em apresentar uma estratégia de contextualização de práticas e propostas de Educação Ambiental considerando uma articulação entre a perspectiva da Educação Ambiental Crítica e metodologias participativas provenientes do campo da Educação Popular.

Metodologia

O estudo considerou uma combinação entre a IAP defendida por Orlando Fals Borda (RENAUD & SÁNCHEZ, 2015, CAMARGO, 2017) e a Abordagem

Temática de Paulo Freire (FREIRE, 2014; DELIZOICOV, 1982; TORRES, FERRARI & MAESTRELLI, 2014; CAMARGO, 2017). Deste modo, partiu-se de uma (I) nvestigação preliminar, para pensar uma (A) ção contextualizada à realidade local, considerando o envolvimento e a (P) articipação das comunidades.

Tendo por base a sistematização da Abordagem Temática Freireana estabelecida por Demétrio Delizoicov (1982) a proposta seguiu as seguintes etapas: 1) Investigação Preliminar; 2) Análise das Situações e Escolha das Codificações; 3) Diálogos Descodificadores; 4) Redução Temática; 5) Círculos de Cultura/Sala de aula.

O levantamento das informações sobre as comunidades considerou moradores reconhecidos socialmente como “mestres dos saberes locais”, entendidos como guardiões das memórias e das tradições que constituem a identidade cultural de tais comunidades.

Resultados e Discussão

A partir da Investigação foram estabelecidas quatro categorias de temas geradores: Água-Clima; Agricultura-Alimentação; Biodiversidade-Ecologia; Infância-Juventude. Os Temas Geradores consistem em temáticas-chave que resumem aspectos dos cotidianos das comunidades, revelados através de Situações-Limite (FREIRE, 2014), e permitem relacioná-los a conteúdos específicos, seja de discussões das disciplinas escolares, ou de propostas de Educação Ambiental, servindo como uma verdadeira ferramenta para pensar a contextualização de discussões e práticas educativas.

Além das categorias de temas geradores estabelecidas a partir da investigação preliminar, também foi possível reconhecer aquilo que Freire (2014) entende por Temas Dobradiças, ou seja, temas dos cotidianos das comunidades que os pesquisadores-educadores perceberam como sendo relevantes para a proposta, neste caso foram reconhecidas 3 categorias principais relacionadas aos mestres de saberes: 1) Benzedeiros e Rezadores; 2) Conhecedores de Lendas e Histórias; 3) Erveiros, Raizeiros e Mezinheiros.

Considerações

Deste modo o estudo aponta para o potencial da articulação entre a Educação Ambiental e a Educação Popular no sentido de propor uma Educação Ambiental de Base Comunitária e Desde El Sur, atenta às especificidades locais e aos saberes ancestrais das comunidades. Ademais o trabalho demonstrou que a cultura popular e os saberes locais se constituem em elementos importantes para auxiliar no processo de contextualização de práticas educativas aos territórios, servindo, portanto, como pontes para pensar uma Educação Ambiental adaptada à realidade local. Consideramos também que tais saberes da cultura popular compreendem o resultado de uma relação entre a cultura local e o meio ambiente registrada na mente da população das comunidades como uma memória, que é uma memória Biocultural (TOLEDO & BARRERA-BASSOLS, 2015; CAMARGO, 2017).

Referencias

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação Popular. Editora Brasiliense. São Paulo, 2006.
- CAMARGO, Daniel Renaud. Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação Ambiental de Base Comunitária e os Saberes Locais do Vale do Jequitinhonha (dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.
- DELIZOICOV, Demétrio. Concepção problematizadora no ensino de Ciências na Educação Formal (Dissertação de Mestrado). São Paulo: IFUSP/FEUSP. 1982.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra. 57ª Edição. 2014.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe (org). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília. MMA, 2004.

- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe (coord) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental – Brasília, 2004.
- RENAUD, Daniel & SÁNCHEZ, Celso. Lembranças e Histórias de um Vale Encantado: A Educação Ambiental Popular através da metodologia Investigação Ação Participante (IAP) na Proteção de Saberes Locais no Vale do Jequitinhonha. VIII EPEA, 2015.
- TOLEDO, Victor & BARRERA-BASSOLS, Narciso. A Memória Biocultural: A Importancia Ecológica das Sabedorias Tradicionais. Expressão Popular, 2015.
- TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental Crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. & TORRES, Juliana Rezende (Orgs.). Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire. Cortez, 2014.

A ALMA FALA O QUE A BOCA CALA: A NECESSIDADE DA RELEITURA DE UM OLHAR DOCENTE ATENTO, DA EQUIDADE NAS DIFERENÇAS

Christina Balbino de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Estado Do Rio de Janeiro – UNIRIO

E-mail: christinabalbino@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa buscou destacar a importância do educador em observar e respeitar as inúmeras manifestações da alma e do corpo, da sensibilidade na aprendizagem infantil. Para que as reflexões possam ser ferramentas eficazes que possibilitem uma base sólida para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 que estabelece um desenvolvimento integral da criança que tenha de 0 a 6 anos de idade, observando seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Ao longo desses anos, foi preciso repensar em priorizar as crianças. Enfatiza-se que o educador deva estar aberto as práticas de uma pedagogia progressista. E é durante esta fase que ocorre a aceleração do desenvolvimento infantil. Assim, cabe ao educador deste segmento ampliar os sentidos e significados da docência e o universo que permeia esta fase fundamental da aprendizagem humana. Refletir nossas próprias práticas docentes no alargamento de uma significativa reflexão crítica é de fundamental importância sobre o que está para ser constituído nesta criança. Destarte, precisamos ter como norte a “alma” que sustenta a individualidade de cada criança tornando-as únicas, respeitando a essência infantil em suas mais diversas peculiaridades, idiossincrasia. A necessidade de um olhar docente atento na oxigenação das escolas, ou seja, das práticas nelas realizadas. Na busca de conectar as crianças com o mundo interior/exterior que lhe constitui. Nesta pesquisa buscou-se enfatizar as almas, os espíritos que sustentam os corpos. Porém, não em uma perspectiva religiosa, porque a educação deve permanecer laica.

Palavras-Chave: Educação Infantil; olhar docente atento; corpo e alma.

INTRODUÇÃO

Nesta perspectiva a universalidade do ser está nos mistérios do eterno e a epopéia do mundo efêmero... A noite milenar do cosmos e da terra e o lampejo fugaz da nossa história... O oceano imenso da nossa ignorância e a pequenina gota do nosso saber... O enigma do mal e o paradoxo das dores [...] A estranha escala de luzes e sombras que formam a vida humana [...], (ROHDEN; 2013). Este filosófico pensamento de Rohden nos dá a dimensão de nossa minúscula existência diante do universo, ante a natureza. Mas, que paradoxalmente somos nós os seres humanos os únicos capazes de transformar nossas existências. Com isso, reafirmamos a importância de uma releitura de nossas práxis e ou, futuras práxis. Ou seja, se somos concomitantemente “criadores e criaturas” de nós mesmos. Assim, precisamos, sobretudo entender a essência do ser... No seu sentido mais ontológico, o que se refere ao ser em si mesmo, em sua dimensão ampla e fundamental. O que sustenta e alimenta nossos corpos e mentes.

Assim, a Educação Infantil tem um papel ímpar na base do processo de desenvolvimento das crianças. É na figura infantil que se sedimentam registros que levaremos por toda nossa existência. E certamente acabaremos por reproduzir o que nos foi ensinado, daí a fundamental atenção que educadores precisam dar a esta fase da vida humana. Não podemos falar de autonomia dos saberes, das relações interpessoais de educadores e educandos sem nos atermos primeiramente nesses pensamentos metafísicos: se existe o centro para o qual gravita a pedra solta no espaço; Se existe o sol que a planta adivinha em plena escuridão; Se existem zonas banhadas de luz e calor que de veementes saudades enchem as aves migratórias... Por que não existiria algures esse grande astro por que minh'alma suspira?... Por que não cantaria, para além desses mares visíveis, o invisível país da minha grande nostalgia?... Por que não?... Seria o homem, rei e coroa da “criação”, a única desarmonia no meio dessa universal sinfonia da “Natureza”? Um caos de desordem em pleno cosmos de ordem? Não atingiria ele jamais a meta das suas saudades? Seria ele mais

infeliz que a pedra, a planta, o animal? Seria ele um eterno Tântalo ludibriado pela miragem duma felicidade quimérica? Seriam as mais nobres aspirações de minh'alma? [...], (ROHDEN; 2013).

Em todas essas hipóteses quem de nós poderia garantir o que seja realidade ou ludicidade? Destarte, esta pesquisa busca a reflexão da releitura das práxis docentes neste universo pouco explorado e, entendido sobre a essência das crianças. A busca do entendimento da não doutrinação das almas em espaços escolares.

METODOLOGIA

Esta pesquisa visou um desenvolvimento na valorização do alinhamento com os aportes teóricos. Porém, a tipologia básica para descrição da metodologia (segundo DINIZ; 2013) precisa atender certas peculiaridades. E foi com base nessas idiossincrasias que resolvemos por escolher:

- Quanto à natureza (finalidade) da pesquisa: Pesquisa Teórica: sem finalidades de aplicação no presente momento.
- Quanto à abordagem dos dados: Qualitativa.
- Quanto aos objetivos: Exploratória; Descritiva e Explicativa.
- Quanto aos procedimentos - Métodos para coleta de dados: Pesquisa Bibliográfica.

Assim, pretende-se unir esta pesquisa com as metodologias acima mencionadas com pesquisas outras, dentro desta academia diante do evidente interesse de pesquisadores da área de Educação Infantil que busquem a essência do ser... No seu sentido mais ontológico, o que se refere ao ser em si mesmo, em sua dimensão ampla e fundamental. Analisar o que sustenta e alimenta nossos corpos e mentes. Com a finalidade de refletir junto aos nossos colegas acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia quanto à releitura das práxis docentes na Educação Infantil na perspectiva da pedagogia progressista.

Acreditar que uma criança nos ensina ao aprender é uma teia mágica que o educador precisará entender. Minh'alma, de sonhar-te, anda perdida. Meus olhos andam cegos de te ver! Não és sequer razão de meu viver, pois que tu és já toda a minha vida! Não vejo nada assim enlouquecida... Passo no mundo, meu Amor, a ler. No misterioso livro do teu ser a mesma história tantas vezes lida! [...], (ESPANCA; 1923). Utilizamo-nos deste poema para fazermos uma analogia a um caminhar docente que nos dá a sensação de termos escolhido o caminho correto. Porém, “há uma grande diferença entre conhecer o caminho e percorrer o caminho” (FROTA; 2015; p.8). Com isso:

O aprendizado é uma fremente aventura pelo novo. E quem não gosta de novidade? E o novo é bom em qualquer idade. Mantém acesa a chama da esperança e a vontade de prosseguir em busca da sabedoria. Uma educação bem conduzida é determinante para o desenvolvimento psíquico, intelectual e psicomotor do aluno. É condição fundamental para a educação e, incentiva a propor um conteúdo estruturado e adaptado para a sua aplicação.

(GAVA; JARDIM; 1984)

Ou seja, do ato motor à representação mental graduam-se todos os níveis de relação entre o organismo e o meio (WALLON; 1975). Mas, a mediação de interação ao meio em que ocorre esse processo (escola), é de responsabilidade do educador (a). Ele (a) precisa estar atento e convicto de seu papel neste processo da educação infantil. Nenhum profissional pode agir corretamente se não abraçar seu trabalho intensamente, pois, como já dizia Paulo Freire na quarta carta, “Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho do professor e professoras progressistas”, de seu livro Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (GAVA; JARDIM; 1984 apud FREIRE). Assim, valorizar os (as) educadores (as) que praticam a pedagogia progressista, que estão na desconstrução “tia não, professora sim”. Valorizar ações deste profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as características específicas daqueles processos, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o

desenvolvimento autônomo e emancipador das crianças. A partir da reflexão é que podem surgir os processos de significação visando ampliar sua compreensão e atuação frente ao ato complexo da docência. (GÓMEZ; 2001). Nesta perspectiva, é fundamental que haja reflexões coletivas entre os diversos atores da Educação Infantil, qualificando-nos com as inúmeras didáticas de se trabalhar o lúdico com as crianças, possibilitando em sua “centralidade” como educador o entrelaçamento de todas essas possibilidades. Ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança com a participação e colaboração da escola como um todo, com seus demais agentes. Pois educação é processo, a educação não é estática assim, a escola será um espaço privilegiado de trocas de saberes. Destarte, Sêneca sinaliza quanto ao devido cuidado que devemos ter. Muitas vezes é preferível errar por nossa iniciativa a acertar pela opinião dos outros. “Aprendemos muito mais com nossos erros do que com nossos acertos”. (ROQUE; SILVA; 2004 apud SÊNECA).

Ora, nada nos enreda em maiores males do que o fato de agirmos conforme a voz comum. Julgamos ser melhor o que é aprovado pelo consenso geral e, assim, vivemos à imitação dos inúmeros exemplos que se nos apresentam, e não conforme a razão.

(SÊNECA; 2001)

E se todos os aspectos já estiverem revisto, sem que corramos o risco de cair no senso comum. Aí sim, veremos neste processo de realizações, o que bem justifica Coll:

Atividade mental construtiva do aluno na base dos processos de desenvolvimento pessoal que promove a educação escolar mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena seus esquemas, estabelecendo deste modo redes de significado que enriquecem seu conhecimento de mundo físico e social e potencializa seu crescimento pessoal.

(COLL, 1992, p. 179).

O reconhecimento do educador em valorizar o ser em sua plenitude, reconhecendo a centralidade do que nos sustenta, no caso, “a alma” esse talvez fosse o primeiro passo para a construção nesta rede de significados. TUA ALMA> Tua alma é uma luz – não a extingas... Tua alma é uma harpa – não a destemperes... Tua alma é um espelho – não o embacies... Tua alma é uma flor – não a deixes murchar... Tua alma é uma fonte – não lhe turves as águas... Tua alma é um santuário – não o profanes... Tua alma é um poema – não lhes roubes a poesia... Tua alma é uma virgem – respeita-lhe a pureza... Tua alma é um mistério – silencia-lhe os segredos... Tua alma é um arco-íris – contempla-lhe os primores... Tua alma é livre – não a escravizes... (ROHDEN; 2013). E neste contexto, sorver tudo que a ludicidade tem a nos contribuir neste processo de desenvolvimento infantil. Os benefícios inegáveis do respeito à alma; ao corpo; ao universo, ao outro, a natureza. Porém, para que este processo flua, precisamos necessariamente enxergar a criança como um todo, sobretudo diferenciando cada alma, cada ser, cada criatura. Assim, não foi o corpo que produziu a alma – é a alma que produz o corpo... É a alma espiritual que arquiteta o edifício material de teu ser... É a alma que forma as carnes, que difunde o sangue, que arma os ossos, que distende os nervos, que desdobra a pele, que confere vida ao organismo inerte! É a alma o princípio ativo que domina o elemento passivo.... É a alma que pensa e quer... Que sente e ama... Que imagina e recorda... É a alma que de maravilhas de ciência e arte inundou a face da terra... É a alma que num cosmos de ordem transforma o caos da matéria... É a alma que sobrevive imortal ao corpo mortal... É a alma que para uma vida nova ressuscita o corpo desfeito... Se tudo isto faz a alma, meu amigo, por que dás ao corpo às 24 horas do dia – e nenhuma hora à alma? Por que não lhe dás, em carinhosa solicitude, ao menos uma hora por dia?... Por que não a enriqueces, quando pobre? Por que não a curas, quando enferma?... Por que não a libertas, quando escrava?... Por que não a robusteces, quando fraca?... Por que não a alimentas, quando faminta?... Por que não lhe dás de beber, quando sequiosa?... Por que não lhe dás um banho solar quando saudosa da luz? Por que não a fazes respirar na atmosfera? Tem caridade com tua alma, ó

homem – porque tua alma é tua vida... Tua alma és tu mesmo... (ROHDEN; 2013).

E com isso, atingíssemos a plenitude das práxis docentes certamente, compreenderíamos com mais clareza o que teorizou Jung, Piaget e Vygotsky:

“O **eu** se forma e se fortalece na infância e na adolescência. Seria inconcebível ocupar alguém com o **processo da individualização** sem considerar devidamente a fase inicial do desenvolvimento”, (JUNG; 1986).

“O principal objetivo da Educação é criar homens que sejam capazes de realizar coisas novas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram; homens que sejam criativos, inventivos e descobridores”, (PIAGET, 1969).

“A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamentos embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas por si”, (VYGOTSKY; 2003).

Com isso, segundo Gava (1984): o tema corpo e movimento – o descobrimento do corpo na Educação Infantil se justifica pela necessidade de enfatizar, a partir de observações, a necessidade de a criança conhecer as funções de seu corpo e estabelecer relações de movimento que pertencem ao indivíduo em sua totalidade, revelando sentimentos, emoções, experiências vivenciadas por ela assim como a importância de criar hábitos e atitudes integradas ao corpo, possibilitando a construção da personalidade e da identidade; em outras palavras, se redescobrir. A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Por sua vez, o corpo é o lugar onde se dá toda a experiência psicomotora do indivíduo e traz de forma dinâmica informações e diversão à criança, fazendo com ela possa não só conhecer seu próprio corpo, mas também a formação geral como ser humano, (GAVA; JARDIM; 1984). As pesquisas defendem, em geral, o trabalho com o corpo o tempo todo para que a criança se

aproprie da noção de espaço através de uma atividade prazerosa. Chalita (2005, p. 45). Brincando é que a criança busca as informações desejadas, estabelece coordenações, organiza suas ideias, faz verificações, experimenta sensações, motivada pela necessidade interior, realizada pela própria atividade. Tudo isso, vem demonstrar a importância de propiciar condições para as brincadeiras infantis. Pelo brinquedo, a criança tem oportunidade de se desenvolver. Aquela que tiver poucas oportunidades lúdicas certamente apresentará falha na idade adulta. Brincando, a criança penetra e interioriza o mundo adulto. (GAVA; JARDIM; 1984). E segundo ainda por esta autora a multiplicidade de formas e materiais induz a criança a:

- Pensar e desenvolver sua capacidade criadora;
- Ter iniciativa própria;
- Ter despertada sua alegria no experimentar, no descobrir;
- Ampliar a capacidade de expressão;
- Estabelecer vínculos de amizade e consciência de vida grupal.

Concluem Gava e Jardim (1984) que o conhecimento e a representação do próprio corpo, denominado esquema corporal, têm papel fundamental nas relações entre o “eu” e o mundo exterior. A consciência do próprio corpo e de suas mobilizações é associada a toda a educação psicomotora. Essa educação efetua-se nos seguintes níveis:

- Ao nível da consciência e do conhecimento no qual a criança aprende a conhecer as diferentes partes do corpo, a diferenciá-las e a sentir suas atribuições;
- No nível do controle de si mesmo, que lhe permite alcançar a independência de seus movimentos e a disponibilidade de seu corpo em vista da ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de refletirmos sobre todos esses pontos, da importância do olhar atento do docente para perceber que suas práxis precisam converter-se na direção do reconhecimento das diferenças, que as crianças são seres complexos

e únicos, o olhar docente precisa entender a equidade nas diferenças. Quando sem perguntarmos se as crianças querem todas ir para o cantinho da leitura, ou dos brinquedos, da merenda. Enfim, quando não nos damos conta que estamos apenas reproduzindo o que nos foi ensinado ou solicitado não percebemos que estamos contribuindo para que um grande número de crianças tenham suas identidades anuladas nestes momentos. Não nos damos conta da importância de perguntarmos: “vcs querem fazer essa atividade?” É nesta perspectiva que nos daremos conta que mesmo praticando o que a pedagogia progressista nos ensina, praticar a ludicidade... Estimular a autonomia... Essa ludicidade não pode ser imposta a toda turma. Devemos praticar mais o compartilhamento de vontades e desejos das crianças, sem que continuemos ser a parte central desta relação de troca que existe nos espaços escolares. Esta relação não deve ser vertical de cima pra baixo, ela deve ser horizontal, harmônica, consensual com as crianças. Respeitar a essência de cada uma delas. Em uma breve analogia podemos exemplificar: se a criança “A”, “B” ou “C” quer ir para “o cantinho da leitura”, não significa necessariamente que as crianças “D” e “E”, queiram a mesma coisa. As pesquisas já realizadas neste campo vem nos mostrando que as práticas docentes muitas vezes se manifestam de forma autoritária dentro desse processo lúdico. Porque até mesmo na ludicidade e, sobretudo, nela precisamos enxergar o que a alma deseja e que por vezes as bocas e os corpos são silenciados. Em uma atitude quase que despercebida pelo próprio educador. Será que as práxis docentes vem sendo satisfatórias para o corpo e as almas das crianças?

Não é novidade alguma em afirmarmos que a atividade lúdica é muito importante para as atividades intelectuais da criança na fase da Educação Infantil. Isso já cai no senso comum. Mas, o que esta pesquisa se propôs foi chamar a atenção no direcionamento de como são realizadas essas atividades lúdicas. Até que ponto a essência das crianças são entendidas e respeitadas. Precisamos nos enxergar para que possamos fazer um diagnóstico mais verdadeiro de cada atividade proposta. Sabemos que é por meio da atividade lúdica, que a criança vivencia experiências e aprende com elas, pois é pela

imitação que a criança vê o mundo. Será que essas propostas lúdicas não acabam por mitigar os anseios reais das essências das crianças? Será que ignorar tais anseios, as práticas docentes não acabam por prejudicar o cognitivo de cada criança? Provocando conflitos em detrimento de seu desenvolvimento natural? Será? Assim, podemos inferir que esse olhar atento é pressuposto fundamental de uma relação afetiva com as crianças. "Sem Amor é impossível ensinar ou aprender. A educação é arte do coração!". Por isso as aulas não devem ser impostas, ou chatas, nem cansativas nem monótonas. Elas têm sempre que ser renovadas e preparadas como se fossem as únicas, afirma Gabriel Chalita (2005). Assim, para os docentes que ainda cultivam as dúvidas quanto suas práticas docentes, Embora o autodescobrimento seja viagem solitária que, às vezes, nos leva ao contrafluxo dos modismos e condicionamentos sociais, permite-nos maior paz de espírito e realização íntima do que a simples emulação do comportamento alheio. (FROTA; 2015) Com isso, precisamos ter um olhar atento quanto ao abismo que, invariavelmente, separa o discurso da prática [...], o exercício do magistério não estaria na bagagem intelectual do erudito, na facilidade para se comunicar do professor didático ou na persuasividade do expositor carismático, mas em "uma profunda experiência revelada em vasta vivência **ética**", na capacidade do mestre servir de verdadeiro modelo de indivíduo [...], que faz parte da natureza humana e que deve ser despertado e desenvolvido pelo "homem" ("pessoa" – grifo meu), ao exercitar o autoconhecimento e a autorrealização, "a chave da verdadeira educação", em realidade, uma autoeducação, (FROTA; 2015).

Destarte, uma vez feito essa autoeducação necessária. O processo de possibilitar de oportunizar a brincadeira para quem quer brincar, a leitura para quem quer escutar, entre outras atividades dentro ou fora da sala de aula. Possibilitam a socialização entre educador e educando, entre o ambiente e as pessoas que fazem parte do cotidiano dessas crianças fluindo, mais naturalmente essas ações. Desta forma, será apenas uma releitura das práxis docentes como ferramenta necessária para a observação da essência de cada criança. Suas almas falam, desejam, se manifestam em forma de reações a

certas ações docentes. O lúdico e a aprendizagem são duas vias que se convergem necessariamente nesta fase da educação. É através da brincadeira (quando elas queiram), que as crianças expressam suas emoções, se manifestam. O educador com o olhar atento perceberá que a criança sorve os estímulos oriundos do ambiente onde está inserida. Assim, a atitude do educador em considerar que a criança não é apenas um corpo em movimento. Considerar que esse corpo possui uma essência (alma) que move todo esse universo do querer. Ou seja, que dá a autonomia a esse corpo, precisa necessariamente desse olhar atento como uma forte ferramenta para a formação dessa criança. Com isso, o corpo está para a alma, para a essência como a alma, a essência está para o corpo. Esses dois elementos se convergem, se completam. E entender os corpos em movimento das crianças sem tentar entender as almas, as essências é, no mínimo um paradoxo.

A essência da criança está na liberdade maior de suas escolhas de suas vontades, a alma não é palpável, mas, ela é nitidamente perceptível. Ela está aí, a todo o momento apresentando-se como se gritasse por atenção. A escola não deve ser um espaço de repressão e doutrinação de corpos, mentes e almas. O espaço escolar precisa ser acolhedor dos corpos, bem como das almas. Segundo Pearce (1987; p.43) em primeiro lugar, a capacidade de interagir com a “Terra viva”, de acordo com os princípios e leis naturais dela; em segundo lugar, a capacidade de interagir com a “Terra” segundo os princípios da lógica criativa circunstanciada no sistema mente-cérebro e, em terceiro lugar, a capacidade de interagir com os processos e produtos do próprio sistema mente-cérebro, o que significa com os pensamentos e criações da nossa própria mente, da mente dos outros e com todo o sistema de pensamentos subjacente a nossa realidade. Assim, entender a importância dessas interações: corpo – mente – alma, se justifica na poesia “Vai já pra dentro menino”:

Vai já pra dentro menino! Vai já pra dentro estudar! É sempre essa lengalenga. Quando o que eu quero é brincar... Eu sei que aprendo nos livros, eu sei que aprendo no estudo, Mas o mundo é variado, e eu preciso saber tudo! Há tempo pra conhecer, Há tempo pra explorar! Basta os olhos abrir e, com o

ouvido escutar. Aprende-se o tempo todo, dentro, fora, pelo avesso, começando pelo fim, terminando no começo! Se eu me fecho lá em casa, numa tarde de calor, como eu vou ver uma abelha a catar pólen na flor? Como eu vou saber da chuva se eu nunca me molhar? Como eu vou sentir o sol se eu nunca me queimar? Como eu vou saber da terra, se eu nunca me sujar? Como eu vou saber das gentes, sem aprender a gostar? Quero ver com os meus olhos, quero a vida até o fundo, quero ter barros nos pés, eu quero aprender o mundo! (BANDEIRA; 2001. p. 46-47).

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, P. - Vai já pra dentro menino. Em: Palavras de Encantamento; Volume 1 – Poesias. São Paulo: Editora Moderna, 2001. P 46-47.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Edição Federal, 1997. - Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHALITA, Gabriel Benedito Isaac. A ética do rei menino. Il. Graça Lima. Rio de Janeiro; Editora: Rocco; 2005.

COLL S., C. - Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento; 2ª edição. Barcelona: Paidós; 1992.

DINIZ, E. - Contribuições para elaboração do trabalho acadêmico: artigo científico e monografia – Pós- Graduação FACISA #omercadoreconhece – Coordenação de Pós Graduação; (2013; p. 06-09) ; Disponível em:<http://www.cesed.br/portal/documentos/posgraduacao/tipostcc.pdf> > acessado em: 30/10/2016.

ESPANCA, M. F. - Fanatismo - Livro de Soror Saudade, 1923<<disponível em: <https://pensador.uol.com.br/frase/MTcwOTQ/<acesso>: 23/04/2017.

FREIRE, P. - Professora Sim, tia Não – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo; Editora: Olho D'Água; 2003.

FROTA, H. A. - O Despertar da Espiritualidade - Reforma íntima, espiritualidade e universalismo; Editora: CIA do EBOOK - 2ª edição; 2015.<<disponível em: [http://bvespirita.com/O%20Despertar%20da%20Espiritualidade%20\(Hidemberg%20Alves%20da%20Frota\).pdf](http://bvespirita.com/O%20Despertar%20da%20Espiritualidade%20(Hidemberg%20Alves%20da%20Frota).pdf) <<acesso em: 23/04/2017.

GAVA, N.C.; JARDIM, M.B. - Corpo e movimento – o descobrimento do corpo na educação infantil; 1984 >>disponível em:
<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/corpo-e-movimento-o-descobrimento-do-corpo-na-educacao-infantil>>>acesso: 21/04/2017.

GÓMEZ, A. I. P. - A cultura escolar na sociedade neoliberal; Porto Alegre; Editora: Artmed; 2001.

JUNG, C. G. O desenvolvimento da personalidade. Trad. Frei Valdemar de Amaral. Petrópolis; Editora: Vozes; 1986.

PEARCE, J. C.. A Criança mágica: A redescoberta da imaginação na natureza das crianças. Rio de Janeiro: Editora: Francisco Alves; 1987.

PIAGET, J. – Psicologia e Pedagogia; Rio de Janeiro; Editora: Forense; 1969.

ROHDEN, H. – De alma para alma - Filosofia da vida para os que pensam e sofrem universalismos; 2013; <<disponível em:
<https://pt.slideshare.net/universalismocultura/huberto-rohden-de-alma-para-alma/>< acesso em: 20/04/17.

ROQUE, D. C.; SILVA, A.L. da. - O karma e suas leis. Curitiba: ISC, 2004, p. 219. (Coleção Coração da Consciência, v. 1)

SÊNECA, Lucius Annaeus. Da vida feliz; São Paulo; Editora: Martins Fontes; 2001; p. 2. (Breves Encontros).

VYGOTSKY, L. S. - A formação social da mente; Editora: Martins Fontes; 2003.

WALLON, H. - Psicologia e educação da infância; Lisboa; Editora: Estampa; 1975

SABERES INDÍGENAS NAS ESCOLAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO SENSÍVEL DE PROFESSORES

Anderson Luiz da Silva de Oliveira

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

anderson.sabereser@gmail.com

Resumo

Nesta oficina, desenvolvemos a linguagem multicultural por intermédio da apresentação dos elementos indígenas e das atividades escritas e plásticas, sendo proposta a elaboração de uma mensagem de apresentação para as crianças da escola indígena. Baseados na premissa da condição especial da existência social dos índios brasileiros, observamos nesta experiência que essa questão também apresenta pontos de extrema precariedade. Por isso, investigar os conhecimentos prévios e os discursos existentes sobre este tema através dos alunos no ensino fundamental em escolas públicas e privadas na região Centro-Sul Fluminense me motivou a pesquisar elementos da cultura indígena para a apresentação aos participantes e desenvolver com eles atividades estéticas como: cartas, desenhos, pinturas e outras performances.

Palavra-chave: Saberes Indígenas; Formação Docente; Artes

Introdução

O contato com alguns elementos da cultura indígena brasileira provocou reações diversas em alunos das escolas em Miguel Pereira/RJ no período conhecido mês indígena, neste primeiro semestre de 2017. Diante disso, busco investigar: **Como a oficina saberes indígenas foi uma experiência sensibilizadora e transformadora no meu processo de formação docente?**

Ao denominar essa oficina como um espaço de troca de saberes, busquei estabelecer um contato mais humanizado com os pares envolvidos na realização deste projeto, que foi fruto da união do projeto da Secretaria Municipal de Educação com o projeto de extensão do polo local da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, chamado “Sábado Letivo”, onde os alunos de algumas escolas da rede são convidados para participar de atividades extracurriculares

no espaço escolar. Posteriormente, também fui convidado pela Diretora da Escola do Cepe para desenvolver a mesma oficina em sua escola.

A principal razão em estudar uma experiência estética como sensibilizadora e transformadora no meu processo de formação docente justifica-se no fato que o professor não possui formação acadêmica compatível às diversas práticas que sua profissão exige. Entretanto, possuir uma formação propícia não é o suficiente para inserir-se no mercado de trabalho, tendo em vista que, neste contexto a habilidade deixa de ser técnica para se tornar comportamental.

Tão logo, é fundamental que o professor desenvolva algumas habilidades comportamentais exigida na chamada “prática”, redirecionando seus objetivos e se adaptando às transformações externas e internas.

Para as áreas das ciências humanas, esta pesquisa visa a contribuir para os estudos sobre novos compromissos, desafios e perspectivas no que se refere a formação docente.

O objeto deste trabalho centra-se no aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia e, para a execução deste, buscou-se na literatura os conceitos, princípios e temas relacionados à formação de professores numa perspectiva interdisciplinar.

O desenvolvimento da oficina saberes indígenas, me proporcionou um repertório rico de vivências e percepções, por isso, o meu objetivo neste trabalho é relatar as contribuições positivas desta atividade para a minha formação docente.

Metodologia

Ao realizar a revisão de análise de trabalhos na área de formação de professores, com o intuito de revelar as habilidades necessárias para a atuação do professor diante das oportunidades do desenvolvimento estético foi percebido que utilizando o método de análise bibliográfico, emergiam-se os conceitos

definidos por autores que defendem a autonomia e a criatividade como a prática pedagógica significativa.

As variáveis utilizadas neste trabalho foram retiradas das pesquisas revisadas no referencial teórico e que estão relacionadas aos objetivos e hipóteses deste estudo. Além das, coletas de dados realizadas nas duas turmas onde ocorreram as oficinas.

Para a revisão de literatura, realizou-se um levantamento bibliográfico em livros e periódicos das áreas de educação, indigenismo e formação de professores. E na internet pesquisou-se em bibliotecas virtuais e nos sites voltados para a divulgação o estudo sobre planos de aula e o cotidiano nas aldeias indígenas brasileiras.

O referido levantamento bibliográfico foi desenvolvido durante o período de um mês. Deste modo, por meio destas atividades metodológicas iniciou-se a elaboração da pesquisa proposta.

Nesta atividade, desenvolvemos a linguagem multicultural através da apresentação dos elementos indígenas e das atividades escritas e plásticas, sendo proposta a elaboração de uma mensagem de apresentação dos alunos para as crianças da escola indígena.

A Formação Docente e os aspectos do sensível: um breve relato sobre o desenvolvimento da oficina “Saberes Indígenas”

O pensador Merleau-Ponty dizia que a arte é *advento* – um vir a ser do que nunca antes existiu -, como promessa infinita de acontecimentos: as obras dos artistas. No ensaio “A linguagem indireta e as vozes do silêncio”, ele escreve:

“O primeiro desenho nas paredes das cavernas fundava uma tradição porque recolhia uma outra: a da percepção. A quase eternidade da arte confunde-se com a quase eternidade da existência humana encarnada e por isso temos, no exercício de nosso corpo e de nossos sentidos, com que compreender nossa gesticulação cultural, que nos insere no tempo”. (MERLEAU-PONTY, Maurice, 1975. p. 355)

Os alunos do ensino fundamental em escolas públicas e privadas, na região centro-sul fluminense, entraram em contato com cantos, danças, rituais e

poesias dos índios brasileiros e, por isso, foi percebido que os aspectos estéticos e linguísticos da cultura indígena além de serem parecidos com o nosso cotidiano também nos trazem muitas lembranças, ao mesmo tempo em que são singulares entre si.

Segundo Merleau-Ponty, quando o ser humano se depara com algo que se apresenta diante de sua consciência, primeiro nota e percebe esse objeto em total harmonia com a sua forma, a partir de sua consciência perceptiva. Após perceber o objeto, este entra em sua consciência e passa a ser um fenômeno.

Figura 1 – Turma do 5º ano da Escola Municipal Adalice Soares reunida com alunos e tutores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO para a realização da oficina



Fonte: Acervo de fotos da oficina “Saberes Indígenas”

Com a intenção de percebê-lo, o ser humano intui algo sobre ele, imagina-o em toda sua plenitude, e será capaz de descrever o que ele realmente é. Dessa forma, o conhecimento do fenômeno é gerado em torno do próprio fenômeno. Para Merleau-Ponty, o ser humano é o centro da discussão sobre o conhecimento. O conhecimento nasce e faz-se sensível em sua corporeidade.

Figura 2 – Turma do 5º ano da Escola do CEPE reunida assistindo o vídeo sobre as crianças da aldeia *Ikpeng* para o mundo – “Um dia na aldeia *Ikpeng*” na realização da oficina



Fonte: Acervo de fotos da oficina “Saberes Indígenas”

Para Ostetto e Leite (2004), é o convite da arte que chega chamando ao ensaio de novos olhares, ao dar-se conta do olhar, do ato de contemplar uma pintura, de entrar na dança, arriscando passos, de fazer experimentar, sentir a sensação do caos, da frustração, do erro e também da satisfação da realização do acerto.

“Mesmo assim, mergulhar nas experiências teatrais, corporais, plásticas e musicais depois de debater as questões no plenário foi extremamente enriquecedor para todos. Quebrar com o utilitarismo e o imediatismo dessas práticas, entretanto, pareceu-me ser o maior dentre tantos desafios enfrentados nas experiências aqui narradas e em tantas outras que já vivenciamos”. (OSTETTO, Luciana, 2004.p.23)

Figura 3 – Desenho do aluno durante a realização da oficina



Fonte: Acervo de fotos da oficina “Saberes Indígenas”

Enfatizando a importância dessa abordagem, algumas universidades, responsáveis maiores pela formação inicial dos professores de nossa rede pública e privada, têm inserido disciplinas em seus cursos de pedagogia que visa, de forma explícita, trabalhar o movimento, o olhar e a escuta sensível do sujeito-professor-em-formação.

De acordo com a autora:

“Quando reclamamos a contribuição da arte à formação do professor, temos em mente que ela congrega um conhecimento que trabalha com as polaridades: ao possibilitar o gostoso, também produz o desgostoso; ao dar prazer, também provoca o desprazer; se traz satisfação, igualmente dá frustração; se permite trazer à tona a luz da existência, também mexe com as sombras do ser humano; o sublime e o horrível, o belo e o feio: está tudo aí, no processo artístico”. (OSTETTO, Luciana, 2004.p.12)

Conclusões

Diante disso, como estudante/pesquisador me percebi não só como um professor em formação, mas como um educador em constante aprendizado e entrando em contato com as minhas referências familiares, remontando assim o cenário simbólico sobre a minha existência.

Busquei relatar as contribuições positivas da oficina “Saberes Indígenas” para a minha formação docente. Ao falarmos de arte, neste contexto, falamos da inteireza de ser educador e acrescentarmos, aos pólos competência e compromisso, o pólo sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a fôrma, ousando outros desenhos para o dia-a-dia. Novas paisagens...

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torna-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para a criação – uma vez que só se cria a partir das combinações de elementos diversos que se tenha, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. Pro-Posições [online]. 2015, vol.26, n.2, pp.143-161. ISSN 0103-7307. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507709>. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf> > Acesso em: 07/05/2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Textos selecionados. São Paulo: Abril Cultural, 1975.(Os pensadores)

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão/ Luciana Esmeralda Ostetto e Maria Isabel Leite – Campinas, SP : Papius, 2004.

Simpósio Temático 9 - Uma escola outra ainda é possível? Desafios em tempos sombrios

Tema: Organização escolar em ciclos e as práticas escolares democráticas

Resumo: O simpósio apresenta pesquisas desenvolvidas no GEPAC, nos últimos dois anos, que abordam os desafios de escolas não seriadas, no que se referem a organização dos currículos e das avaliações. Considerando que as escolas não seriadas trabalham com conhecimentos e processos de aprendizagem diversos, tomando a heterogeneidade das turmas enquanto potência das atividades escolares e desenvolvendo práticas avaliativas que priorizem cada um como parâmetro de desenvolvimento de suas aprendizagens, o Simpósio se dedica a apresentar e debater as pesquisas desenvolvidas com as escolas e o acirramento, nas salas de aula, das tensões entre as práticas docentes e as políticas que buscam na competição e na padronização suas finalidades.

Data: 19/05 Sexta-feira

Horário: 14h às 17h

Responsáveis: Prof^a. Andréa Rosana Feztner e Prof^a. Andressa Farias Vidal.

PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DA BAIXADA FLUMINENSE

Ana Carolina da Silva Cabral
UNIRIO / Professora PCRJ e PMDC
carolinacabral84@gmail.com

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado, realizada em uma escola do município da Baixada Fluminense, que teve como objetivo analisar de que maneira são organizados os processos avaliativos e quais aspectos da gestão democrática se fazem presentes nessa organização, já que a escola não participa das avaliações externas sobre o desempenho escolar. O trabalho foi desenvolvido baseado nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Fundamentamos a gestão escolar nas perspectivas denominadas democráticas, que favorecem o diálogo. A pesquisa permitiu identificar as práticas educacionais desenvolvidas de forma a favorecer o planejamento coletivo, a avaliação emancipatória e o contato com a comunidade local, que privilegia a aprendizagem dos alunos nos conceitos formais e também para cidadania, tornando-os sujeitos das suas ações.

Palavras-chaves: Gestão; Avaliação; Práticas democráticas.

Introdução

O presente estudo buscou investigar de que forma a organização do trabalho pedagógico pode interferir no processo de ensino-aprendizagem, tendo como base uma educação dialógica e emancipatória. Nesse sentido, buscamos compreender as relações e interações dos sujeitos dentro do ambiente escolar, perceber suas dificuldades e avanços. Refletir sobre suas formas de pensar e agir, por considerarmos que as relações estão permeadas de valores e culturas que constroem os sujeitos no seu dia a dia. Para isso, nos orientamos pela abordagem qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2012, p. 21).

Diante do exposto, o artigo propõe tratar de questões suscitadas na dissertação “Gestão democrática e avaliação escolar: interfaces para a prática pedagógica nos

anos iniciais do ensino fundamental” (CABRAL, 2014), que teve como objetivo analisar as práticas de avaliação de uma escola que se apresenta crítica à avaliação externa e possui em seu trabalho pedagógico ações da gestão escolar em relação a estas práticas presentes na escola, analisando a gestão da avaliação realizada pela escola e a forma como está percebida pelos professores.

Metodologia

A proposta deste trabalho foi refletir sobre a democratização da educação tendo como sujeitos os educadores, considerando a singularidade dos sujeitos dentro de uma perspectiva coletiva. Recorremos a pesquisa participante que percebe o sujeito, na relação sujeito-sujeito, de forma horizontal e antiautoritária, além de permitir uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o “pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo” (GABARRÓN; LANDA, 2006, p. 113). Por considerarmos os sujeitos, queremos compreendê-lo individual e coletivamente nas suas diferentes dimensões e interações.

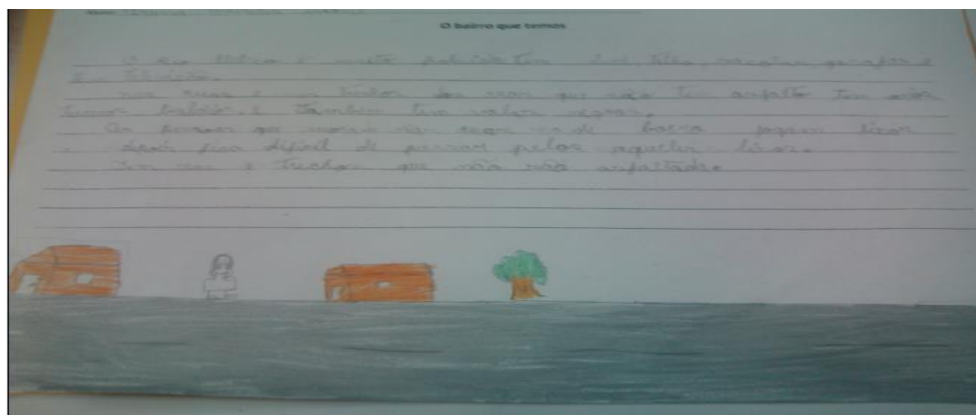
Práticas democráticas: caminhos possíveis

A escola pesquisada fica em um bairro periférico do município de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro. O acesso à escola é difícil por conta da circulação de ônibus ser escassa, existe apenas uma linha – Piabetá – Xerém, fazendo o trecho da escola, por esse motivo a comunidade utiliza a bicicleta como principal meio de transporte. A região não possui abastecimento de água potável, utilizando-se de poço para terem água. A coleta de lixo não é realizada em todas as ruas. No bairro existe como espaço de interação social uma igreja católica, uma associação de moradores e várias igrejas evangélicas.

Em meio a essa realidade é possível observar, no trabalho desenvolvido na escola, os problemas do aluno sendo trazidos para o eixo da discussão escolar, conforme explicitado em produções encontradas nos corredores da escola:

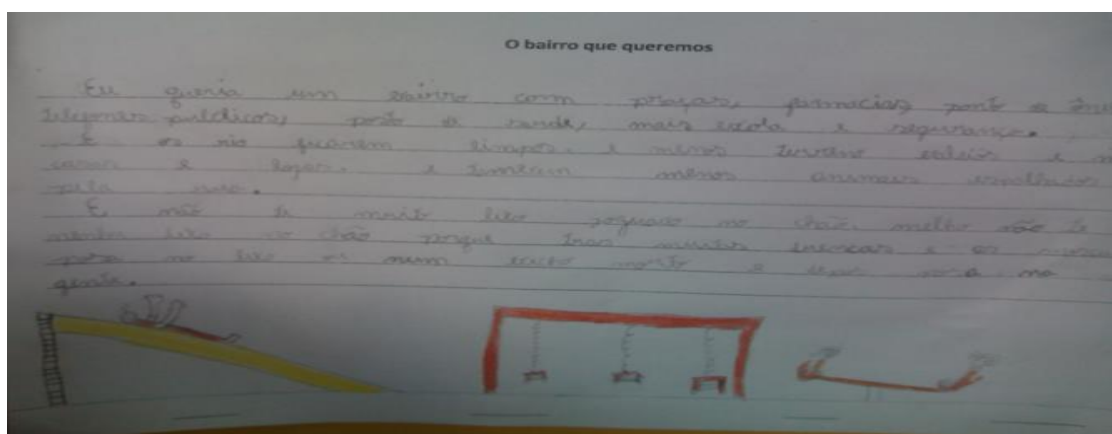
Figura 1 – Atividade sobre a realidade e a expectativa local - O bairro que temos⁵⁸

⁵⁸ “O rio [...] é muito poluído. Tem DVD, telha, sacolas, garrafas e tem televisão. Nas ruas e nos trechos das ruas que não tem asfalto tem vários terrenos baldios e também tem valas negras. As pessoas que moram nas ruas de barro jogam lixos e depois fica difícil de passar [...] aqueles lixos. Tem ruas e trechos que não são asfaltada.”



(CABRAL, 2014, p.85)

Figura 2 – Atividade sobre a realidade e a expectativa local - O bairro que queremos⁵⁹



(CABRAL, 2014, p.85)

O trabalho realizado permite ao educando pensar sobre o espaço que ele habita e o que poderia ser diferente. Nota-se a preocupação em relação ao lixo que se torna um problema, proliferando moscas e até mesmo doenças. Essa atividade trouxe à tona ainda as necessidades do bairro em relação à saúde, educação, lazer e transporte.

Além desse trabalho pedagógico a escola promove assembleias com a comunidade local e com os alunos, a fim de discutir as problemáticas do bairro. Acreditamos que isso favorece ao aluno, em seu processo de aprendizagem, não somente nos conceitos formais, mas também como cidadão crítico, capaz de

⁵⁹ "Eu queria um bairro com praças, farmácias, ponto de ônibus, telefones públicos, posto de saúde, mais escola e segurança. E os rios ficarem limpos e menos terrenos baldios e mais casa e lojas e também menos animais espalhados pela rua. E não tem muito lixo jogado no chão. Melhor não ter nenhum lixo no chão e as moscas posa no lixo ou num bicho morto e depois posa na gente."

transformar sua realidade. É possível perceber a formação do cidadão crítico quando os alunos apontam as questões do bairro e buscam soluções.

Dessa forma, identificamos que o processo educativo está imerso na sociedade e deve manter relações com esta, a fim de formar alunos conscientes do que está acontecendo no seu bairro, na sua cidade, no seu estado, no seu país e no mundo. De acordo com Fetzner (2009):

Os fazeres docentes assim como práticas familiares e as demais relações sociais estabelecidas, não estão descolados de uma realidade social e cultural que os conforma. Ao mesmo tempo, a família, a escola e as relações de trabalho não apenas reproduzem a sociedade e a cultura onde são geradas, mas, ao reproduzirem-na (a sociedade e a cultura a que pertencem), transformam-nas. (FETZNER, 2009, p.51)

Nesse sentido, é necessário pensar em uma prática que não trabalhe apenas com o que as crianças ou jovens não sabem, mas também com os conhecimentos trazidos por eles à escola. Por isso é importante realizar trabalhos que possam dialogar com esses conhecimentos e, a partir daí, construir a aprendizagem dos conceitos formais, com base em ações que promovam o trabalho coletivo e primem por uma sociedade mais justa, menos desigual.

Conclusões

Diante do exposto, pudemos observar que a escola pesquisada é um lugar que luta por uma educação de qualidade, pautada em perceber seu aluno integralmente no seu processo educativo. O trabalho docente não fica limitado à sala de aula. Nesta identificamos o quanto à gestão tem papel fundamental para que o trabalho docente seja feito de forma a privilegiar o planejamento, a avaliação, e o contato com a comunidade externa, que favorecem a aprendizagem dos alunos não somente de conceitos formais, mas também para cidadania, tornando-os sujeitos das suas ações.

Referências

CABRAL, Ana Carolina da Silva. **Gestão democrática e suas interfaces com práticas pedagógicas emancipatórias**. 2014. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FETZNER, Andréa Rosana. **A implementação dos ciclos de formação em Porto alegre: para além de uma discussão do espaço e tempo escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. **O que é a pesquisa participante?** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). Pesquisa participante: o saber da partilha. 2. ed. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2000.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Ana Valéria Dias Pereira
SME SG /UNIRIO /GEPAC
anavaleria@id.uff.br

Resumo

Este trabalho foi construído por meio de reflexões orientadas pela hipótese sobre a importância da formação política de professores, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da escola democrática. Escola democrática no sentido gramsciano do termo, cujo exemplo, materializado no Brasil contemporâneo selecionado para a pesquisa aqui referenciada, é o da escola organizada em ciclos. Escola essa que, para que as condições objetivas de seu desenvolvimento sejam ampliadas, práticas culturais que reforçam a divisão da sociedade entre dirigentes e subalternos devem ser desnudadas e transformadas. Do referencial teórico –metodológico utilizado para auxiliar nas reflexões sobre a formação de professores que compõem o corpus deste trabalho, destacamos Antônio Gramsci com a formação da vontade coletiva intrínseca à Associação Cultural formada na Itália e Paschoal Lemme com a Universidade do Povo formada no Brasil. Ambas desenvolvidas durante a primeira metade do Século XX.

Palavra-chave: Escola Democrática; Formação Política; Cultura.

Introdução

O presente trabalho é uma breve reflexão sobre a importância da formação política de professores da educação básica, como instrumento tanto de luta e resistência contra o recrudescimento de políticas públicas educacionais hegemônicas, de padronização do currículo e de avaliações externas, como de formação da vontade coletiva de contribuir com a construção de uma escola democrática com e para a classe trabalhadora.

(...) a organização escolar em ciclos pressupõe um olhar atento para o desenvolvimento dos alunos, por meio da compreensão e potencialização da interação dos educandos com o meio em que se desenvolvem, nos diferentes tempos e espaços escolares (...).
(VIDAL, 2015, p. 18)

A escola em ciclos, eleita como exemplo concreto de escola organizada sob princípios democráticos, tal como apregoa Gramsci (NOSELLA: 2010), além de sofrer uma infinidade de

agressões é constantemente sabotada pelo grande capital (por meio do poder público), mas também por educadores.

Mas por que existem educadores que sabotam uma escola que foi pensada como espaço democrático de construção do conhecimento?

A hipótese selecionada para refletir sobre essa questão é a de que muitos educadores estão submersos na lógica hegemônica e não se dão conta de que suas ações contribuem com a reprodução da organização social dividida entre opressores e oprimidos (FREIRE: 2005), entre governantes e governados (GRAMSCI: 2016) ou entre exploradores e explorados (MARX: 1978).

Tomando por base a ideia exposta, o objetivo geral desta reflexão é o de cooperar com o desenvolvimento da pesquisa de doutorado que estamos nos dedicando, no sentido de contribuir com a formação política de professores da educação básica de rede pública, com o intuito maior de concorrer com a mudança de posicionamentos que legitimam o sistema capitalista e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo foram realizadas discussões reflexivas com os membros do GEPAC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (que é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - PPGEdu/UNIRIO); leituras das obras mencionadas nas referências bibliográficas; análise do mapeamento bibliográfico das obras de Gramsci no Brasil (construído por um grupo de pesquisadores, ao qual pertenço, do NUFIFE: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e discussões no GPFC/SEPE-SG (Grupo de Pesquisa e Formação Cultural do Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Núcleo São Gonçalo).

Reflexões sobre a formação política de professores

Como brevemente mencionado acima, este estudo compõe a pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida junto ao GEPAC, ao NUFIFE/UFF e ao GPFC/SEPE-SG, que pensa e materializa ações em parceria com o Grupo Vozes da Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).

Inicialmente é importante destacar que este trabalho se orienta pela compreensão da escola organizada em ciclos - tal como é apresentada por Fetzner (2007) - como uma experiência concreta de espaço possibilitador de criação de condições objetivas para formação de sujeitos críticos e autônomos. Únicos capazes de ler o mundo para além das

aparências (FREIRE: 2005) publicizadas pela elite dirigente que investe no fetichismo do capitalismo para manter a classe trabalhadora no lugar de subalterna, no sentido gramsciano do termo.

Assim, como é uma escola que, parafraseando Coutinho (2008): caminha “contra a corrente”, é uma escola que, nesses tempos sombrios de neoliberalismo insano, se depara com o recrudescimento de desafios vinculados à lógica que cada vez mais robustece a corrente que defende as avaliações externas e a padronização curricular. E é neste sentido que a referida pesquisa entende que a formação política do professor, orientada para contribuir com a mudança da cultura escolar hegemônica é necessária e urgente.

Dito isso, é importante destacar que os referenciais teóricos e empíricos que fundamentam o desenvolvimento das reflexões deste trabalho estão vinculados à Universidade do Povo, “de” Paschoal Lemme (BRANDÃO: 2010) e a Associação Cultural “de” Gramsci (2011) e outros.

Conclusões

Foram muitas as considerações elaboradas ao longo das reflexões que compõem este estudo. Dentre elas destaco as considerações que foram motivadas pela constatação da presença de Gramsci no campo da produção educacional contemporânea.

Neste primeiro momento da pesquisa, coletamos um total de 1.214 (mil duzentas e quatorze) publicações, compreendendo 706 (setecentos e seis) livros, capítulos de livros e artigos científicos publicados, e 508 (quinhentas e oito) teses e dissertações defendidas. Observamos que, (...) desse total de 508 (quinhentas e oito) teses e dissertações, 234 (duzentas e trinta e quatro), ou seja, 46% (quarenta e seis por cento) são da área da Educação (LOLE et. al., 2016, p.5).

Essa constatação indica que, dentre outras hipóteses, o materialismo histórico dialético tem sido procurado de forma mais intensa para compreender a realidade da educação e do Brasil contemporâneo. Além de reforçar a ideia de que a escolha dos referenciais teóricos e empíricos, que incluem conceitos gramscianos, e a prática da Associação Cultural, idealizada por ele (e outros), está em consonância com o caminho necessário e urgente de resistir e caminhar “contra a corrente” (Coutinho, 2008).

Referências

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a Corrente: Ensaio Sobre Democracia e Socialismo**. 2ª ed. Cortez, 2008.

BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FETZNER, A. R. **Educação Popular, organização do ensino e ciclos: alguns desafios escolares**. In: KRUG, A. R. F. *Ciclos em Revista*, volume 2, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere. Vol. 1**, edição de Carlos Nelson Coutinho (et. al). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Cadernos do Cárcere. Vol. 3**, edição de Carlos Nelson Coutinho (et. al). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

LOLE et. al. **Mapa bibliográfico de Gramsci no Brasil**. Disponível em: http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/Artigo_mapa.php. Data de acesso: 07 de abril de 2016.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIDAL, Andressa Farias. **"Esse já tá reprovado!" Um Estudo Sobre A Compreensão Dos Professores Em Relação À Reprovação Escolar Numa Escola Organizada Em Ciclos**. Orientadora: Andréa Rosana Fetzner. Brasil. 2015. 153 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2015A.

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PNAIC E A PROPOSTA DA BNCC

Claudia de Souza Lino
PPGEdu/GEPAC - UNIRIO
c_lino@terra.com.br

Resumo

O presente texto é parte de uma pesquisa que investiga a implementação do ciclo de alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias. Esta organização foi referendada nos documentos oficiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como possibilidade de garantir o percurso dos alunos ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental. Neste trabalho, sinalizo possíveis decorrências do PNAIC na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza a efetivação da alfabetização das crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Palavras-chave: Ciclo de alfabetização; PNAIC; BNCC

Introdução

A pesquisa tem objetivado o estudo da organização curricular em ciclos, da proposta de organização em ciclo de alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias e da concepção de ciclo de alfabetização recomendada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Neste trabalho discuto as possíveis mudanças na concepção de ciclo de alfabetização ao longo da implementação do pacto, culminando na divulgação da nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Caminhos da pesquisa

Ainda em fase inicial, a pesquisa tem buscado um aprofundamento teórico nos estudos sobre a organização das escolas em ciclos e na análise da concepção de ciclo de alfabetização indicada nos cadernos do PNAIC. Também tem sido realizado um levantamento bibliográfico dos documentos oficiais da rede pesquisada referentes à dinâmica do ciclo de alfabetização, assim como da BNCC, nos tópicos que discutem as concepções de alfabetização e as novas configurações da Educação Básica. A experiência da autora como orientadora de estudos do PNAIC neste município, no período de 2013 até 2015, também traz contribuições ao texto.

O Ciclo de Alfabetização no PNAIC

O PNAIC foi um programa criado para atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que definiu a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Brasil, 2007). Inicialmente o texto aprovado pelo Senado Federal para a quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE) se propunha a

alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014)

Quando o texto-base do PNE voltou à Câmara dos Deputados, a redação da quinta meta foi alterada para “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

No entanto, no documento PNAIC em Ação 2016, há um apontamento de que a avaliação da eficácia deste programa, por meio dos índices captados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) poderia repercutir no fim do ciclo de alfabetização: “O trabalho realizado em 2016 orientará o redesenho do apoio do MEC ao Ciclo de Alfabetização em 2017, e em articulação com as definições sobre a Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, 2016, p.9)

Nesta direção, no dia seis de abril deste ano de 2017, recebemos a notícia de que uma nova versão da BNCC havia sido encaminhada ao Conselho Nacional de Educação para avaliação, antes de sua homologação pelo MEC. Nesta versão, a alfabetização das crianças seria antecipada para o segundo ano do ensino fundamental (como desejado desde o início pelos representantes do povo no Senado Federal) com o seguinte argumento de defesa por parte do Ministro da Educação Mendonça Filho:

As crianças do Brasil, as mais pobres, têm o direito de serem alfabetizadas ao mesmo tempo que as crianças das escolas privadas as pessoas mais ricas da sociedade. E evidentemente que à medida que a gente assegura esse direito para mais crianças do Brasil, está gerando equidade, oportunidade”⁶⁰

⁶⁰Fala do ministro registrada em matéria escrita por Mirthyani Bezerra e Felipe Amorim para o UOL, em São Paulo e em Brasília. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/06/mec-anuncia-mudancas-no-conteudo-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental.htm>> Acesso em 06/04/2017.

A nova versão da BNCC⁶¹, aponta que os dois primeiros dois anos do ensino fundamental precisam ser dedicados à apropriação do sistema de escrita alfabética, com uma série de prescrições no item “Considerações sobre o processo de alfabetização”, sem fazer qualquer alusão aos cadernos do PNAIC.

Concluindo e resistindo

A alfabetização das crianças surge, em diversas pesquisas sobre as escolas organizadas em ciclos como uma preocupação de todos os envolvidos no processo educativo dos anos iniciais do ensino fundamental (BARRETO, 2008; FERNANDES, 2009, 2014; FETZNER, 2009, 2013; MAINARDES, 2010). A escola organizada em ciclos, mesmo que seja apenas em um ciclo de alfabetização tem sido e ainda é uma importante e viável alternativa,

propondo a promoção por idade e não pelo rendimento do aluno, os ciclos corroboram o questionamento profundo da concepção linear de aprendizagem que tem levado ao estabelecimento de hierarquias de conhecimentos de complexidade crescente as quais, durante muito tempo, serviram de álibi para a reprovação nas séries. (BARRETO, 2008, p. 196.)

O fato da rede pesquisada ser organizada em um Ciclo de Alfabetização há duas décadas, tendo como legislação e princípio a continuidade das aprendizagens ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental é algo que merece ser valorizado e difundido num momento como este em que vivemos, onde a resistência propositiva se torna um imperativo, em meio aos grandes riscos que cercam a escola pública.

Referências

BARRETO, Elba. Siqueira de Sá. **As escolas em ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem.** *Ciclos em revista*, v. 4, p. 195-212, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portal do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.

BRASIL, Movimento Todos pela Educação. **Plataforma online: Observatório do PNE.** Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>

⁶¹ Disponível em <<http://download.uol.com.br/noticias/Base0416.pdf>>

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em Ação 2016**. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Um currículo entre duas lógicas**. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Escolaridade em ciclos. Desafio para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. p. 99 -105.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Por que avaliar as aprendizagens é tão importante?** In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Avaliação das Aprendizagens*. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 113-124.

FETZNER, Andréa R. **A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar**. *Rev. Bras. Educ.* 2009, vol.14, n.40, pp. 51-65. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>>

FETZNER, Andréa R. FETZNER, Andréa Rosana. **Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas**. *Educação em Foco: revista de educação*. [online]. Universidade Federal de Juiz de Fora. v. 17, n. 3 nov 2012/fev 2013. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-011.pdf>>

MAINARDES, Jefferson. **Escola em Ciclo no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa**. In: DAVID, Leila Nivea Bruzzi; DOMINICK, Rejany dos S. *Ciclos escolares e formação de professores*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 49 -71.

O PNAIC E O COTIDIANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM DUQUE DE CAXIAS/RJ

Ester de Azevedo Corrêa Assumpção

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo - GEPAC

ester-assumpcao@uol.com.br

Resumo: O presente texto visa apresentar parte de uma pesquisa de doutorado que propõe diálogos entre a política pública denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e as práticas cotidianas no que se refere a organização curricular e os processos de avaliação no ciclo de alfabetização em um município da Baixada Fluminense/RJ. Como a macropolítica é percebida, concebida e vivenciada nas práticas cotidianas do ciclo de alfabetização em uma perspectiva democrática? Este texto apresenta, portanto, o interesse investigativo, a construção teórica, a construção do percurso investigativo e possíveis desdobramentos no decurso na pesquisa ainda em fase inicial.

Palavras-chave: Ciclo de Alfabetização. Política Pública. PNAIC.

Introdução

O trabalho aqui apresentado surge na vivência em escola de Ensino Fundamental durante mais de vinte anos. Atuando como pedagoga na rede municipal de Duque de Caxias, os fazeres pedagógicos relacionados às questões curriculares e avaliativas colocam em xeque a relação entre modos e tempos escolares.

Em 2013, os professores do Ciclo de Alfabetização da rede pesquisada foram convidados a assinar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, e este texto, portanto, apresenta parte do estudo que vem sendo desenvolvido no curso de doutorado, que dialoga com a temática ciclo de alfabetização em sua abordagem cotidiana e a implementação de mais uma iniciativa em âmbito nacional.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um Programa criado para atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24/07/2007, que por meio da Portaria nº - 867, de 4 de julho de 2012, define o compromisso de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito

anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico”. (MEC, 2012)

Neste sentido, este trabalho apresenta parte de um estudo que visa compreender a relação macroestrutural do PNAIC, enquanto política pública com o cotidiano do ciclo de alfabetização na rede de Duque de Caxias: as práticas pedagógicas, o currículo e a avaliação.

Construção metodológica e desafios da pesquisa

Como parte da proposta metodológica foram realizadas, inicialmente, consultas aos anais Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – *ANPED* e do *Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Os dois eventos ocorrem bianualmente e ambos foram consultados em duas edições: 2013 e 2015 respectivamente.

Além da consulta aos anais para verificar a incidência do tema nos fóruns acadêmicos, foram realizadas entrevistas com a coordenação municipal do PNAIC. Em um encontro com a coordenadora municipal do ano de 2015, esta informa que em uma única escola da rede municipal todos os profissionais da equipe pedagógica participaram da formação do pacto. Tal informação, considerada um dado de pesquisa, impulsionou a possibilidade de inclusão desta Unidade escolar no presente estudo, por considerar espaço de investigação de práticas pedagógicas. E a proposta empírica inclui a participação quinzenal nas atividades da Unidade em uma perspectiva de pesquisa participante.

Os Eixos de atuação do pacto e algumas possíveis conclusões

O manual do Pacto, documento veiculado na página do MEC, descreve os quatro eixos de atuação: **formação continuada de professores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização**. Tal documento ao descrever a importância da adesão de todos os municípios relata que

Em face da relevância deste compromisso, o Ministério da Educação acredita que todos os estados e municípios farão a

adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ou seja, se comprometerão a alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e aceitarão participar das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação, independentemente dos métodos e materiais utilizados nas suas redes (BRASIL, 2012, p.14).

É necessário que professores, redes e a sociedade como um todo discutam questões relativas à alfabetização, entretanto, desconsiderar métodos, materiais e percursos próprios legitima um processo de invisibilização das redes e suas trajetórias (ESTEBAN, 2008). Em nome do que é padrão, os percursos históricos de redes que compõem o território nacional são desconsiderados, evidenciando uma preparação para o eixo avaliação que possui três componentes: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação; a implantação de sistema informatizado, no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano de uma avaliação externa universal, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo.

No que se refere ao eixo gestão, controle social e mobilização, o pacto prevê no artigo 15, da portaria 867/2012, a implementação de medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização. Verifica-se, portanto, nesta política, a presença dos princípios meritocráticos (FREITAS, 2011). Os desdobramentos deste eixo, no cenário do ciclo de alfabetização apontam para a necessidade emergente de aprofundar reflexão da relação meritocracia com o uso de um instrumento aferidor do desempenho de crianças com apenas 8 anos de idade.

Os eixos formação continuada e material didático se integram, pois, os materiais são estudados ao longo dos encontros mensais de formação. No material destinado ao estudo dos professores alfabetizadores é possível perceber quadros específicos determinantes dos conhecimentos a serem trabalhados nos três anos que compõem o ciclo de alfabetização. Neles encontra-se a letra **I** para designar a Introdução do direito de aprendizagem, **A** para designar o Aprofundamento deste direito e **C** para indicar a consolidação dele.

Figura 1: Direitos de Aprendizagem contidos no Caderno do PNAIC

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

(MEC, 2012, p. 33)

A discussão em relação ao que o material didático define como direito de aprendizagem é fundamental para a compreensão do conceito de currículo que permeia esta política pública. Para Moreira (2007), o campo do currículo e as políticas curriculares podem ser analisadas por meio de um contexto ideativo que, neste caso, indica a demanda social e ideológica por direitos como um vetor de apropriação da ideia do direito a aprendizagem. Um quadro que determina o direito que o aluno tem a determinados conhecimentos encontra aquiescência no ideário do direito a educação hegemonicamente construído, escamoteando a indução curricular que se traduz na listagem proposta para os anos de escolaridade.

Com o quadro dos direitos de aprendizagem é possível perceber na alfabetização um engessamento curricular? Os direitos de aprendizagem surgem como indicadores curriculares objetivos em detrimento a uma prática pedagógica propícia a construção de processos de aprendizagem, a partir dos aspectos da educação libertadora com referenciais em Freire (1987)?

Na compreensão preliminar do Pacto enquanto política pública, há uma questão a ser considerada. O PNAIC pode ser considerado uma política de formação, de avaliação ou uma política curricular? Até onde foi possível compreender, o Pacto aparece para fazer o controle da aprendizagem na idade certa, por meio da formação, por meio da indução curricular realizada pelo quadro de direitos de aprendizagem e por meio da avaliação que utiliza o exame externo como instrumento aferidor.

Referências

BRASIL, SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: O Brasil do Futuro com o começo que ele merece.** Manual do Pacto. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL, SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1 unidade 1.** Brasília: MEC, 2012.

ESTEBAN, M. T. **Dar voz, silenciar, tomar a palavra. Democratização e subalternidade na avaliação escolar cotidiana.** In KRUG, Andréa R. F. Ciclos em Revista, vol. 4. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: Congresso de Educação Brasileira. Campinas, SP. Cedes, Anais. 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas.** 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO: A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM ARMAÇÃOS DOS BÚZIOS E GUAPIMIRIM.

Gláucio de Vasconcellos Honório

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
glauciovh@gmail.com

Resumo

A fim de superar a fragmentação curricular, a organização escolar em ciclos demanda um currículo que integre o tempo escolar ao de aprendizagem e possibilite a integração dos conhecimentos entre si e entre os anos que compõem o ciclo. A revisão de literatura favoreceu a compreensão de que o currículo, na perspectiva dos ciclos de formação, tem como características: uma abordagem integradora dos tempos escolares aos tempos de vida; dos conhecimentos entre si; dos conhecimentos entre os anos do ciclo; dos conhecimentos escolares à realidade social. O desenvolvimento humano contínuo; a interação do sujeito com o meio social; o perfil democrático, crítico e inclusivo; a ampliação do tempo e da continuidade da trajetória escolar e a ruptura com a fragmentação dos conhecimentos são princípios que orientam essa perspectiva de currículo.

Palavras-chave: Currículo; Ciclo de Alfabetização; Integração Curricular; Conhecimentos.

Introdução

Mesmo após a implementação do Ciclo de Alfabetização, nos municípios de Armação dos Búzios e Guapimirim, os currículos se mantêm organizados numa perspectiva seriada. Pesquisas sobre ciclos têm indicado algumas dificuldades na efetivação da proposta, entre estas dificuldades, encontra-se o que seria uma organização curricular não seriada. Este estudo visa identificar, nas práticas curriculares, elementos de inserção do currículo numa abordagem integradora.

Os objetivos do estudo são: verificar se os currículos praticados nos ciclos de alfabetização se inserem numa abordagem integradora, que articule aspectos cognitivos, sociais e biológicos; identificar práticas de articulação dos componentes curriculares obrigatórios; elucidar ações que integram os saberes curriculares entre os anos do ciclo de alfabetização; reconhecer iniciativas de integração entre o conhecimento escolar e a realidade social.

Metodologia

Abordagem qualitativa em relação à base epistemológica; bibliográfica, documental e de campo em relação ao objeto pesquisado.

Discussão

A revisão de literatura realizou-se no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo, sob orientação da Prof.^a Dra. Andréa Fetzner. Compõe-se de levantamento bibliográfico de livros, de artigos, dissertações e teses nos bancos de dados da CAPES, Scielo, e-Curriculum, ANPED e Currículo sem Fronteiras, que resultou em 130 trabalhos, sendo 85 sobre ciclos, 19 de interdisciplinaridade e 25 sobre integração curricular. E ainda, análise documental. Seguem no quadro a seguir os documentos analisados.

Quadro 1 – Documentos analisados na pesquisa

MEC	ARMAÇÃO DOS BÚZIOS	GUAPIMIRM
• Lei 9394/96 • Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica • Cadernos de Formação do PNAIC • Indagações sobre currículo.	• Regimento Escolar Básico da Rede Municipal de Ensino. • Matriz Curricular	• Regimento Interno da Rede Municipal de Ensino. • Proposta Curricular

Fonte: levantamento do autor.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental formam um ciclo que pressupõe a continuidade da trajetória escolar dos alunos. O currículo no ciclo de alfabetização assume uma perspectiva inclusiva, na qual todos os alunos têm direito à alfabetização. A continuidade da aprendizagem, a reorganização dos tempos e espaços escolares, a ênfase nos direitos de aprendizagem e a articulação entre conhecimento escolar e saberes sociais são princípios que fundamentam o currículo (BRASIL, 2013 e 2012).

Na Rede Municipal de Armação dos Búzios o currículo é orientado pelo Regimento Escolar Básico da Rede Municipal de Ensino. A estrutura curricular está contida nos artigos 86 a 88. Os currículos são organizados por áreas do conhecimento, integradas por meio dos temas transversais, com ênfase no estudo da Língua Portuguesa (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2013). Como a integração será realizada na prática não é abordada.

No município de Guapimirim as orientações curriculares são oriundas do Regimento Interno da Rede Municipal de Ensino. O currículo é organizado com base nas disciplinas, segundo orientações definidas pela Secretaria Municipal de Educação. Deve abranger as experiências vividas pelos alunos, no ambiente escolar e fora dele, e estar em constante atualização, conforme a dinâmica do meio social em que vivem os alunos. Porém, não é dito como este processo será sistematizado (GUAPIMIRIM, 2011).

Enfatizam-se, no estudo, a interdisciplinaridade e a integração curricular. A interdisciplinaridade visa à superação do distanciamento entre o saber científico e a realidade social. Aspectos importantes são destacados sobre a interdisciplinaridade: a) é resistência contra a fragmentação do conhecimento; b) articulação entre diferentes disciplinas, não se pretende superá-las; c) origina-se na pesquisa, no ensino superior, estendendo-se para o âmbito escolar; d) se caracteriza pela ação; e) visa articulação entre conhecimento sistematizado e demandas sociais (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1995).

Integração curricular é uma forma de integração que ocorre a partir de quatro aspectos: (a) quando novas experiências são agregadas ao nosso esquema de significação; (b) quando as situações de sala de aula são organizadas de forma democrática e reproduzem questões pessoais e sociais; (c) no momento em que o conhecimento disciplinar cede espaço para o conhecimento unificado e (d) há integração como concepção de currículo, à medida que o conhecimento é utilizado no desenvolvimento do centro organizador, para além dos conteúdos curriculares (BEANE, 2003).

Os ciclos de formação preconizam a integração dos saberes escolares às práticas sociais. A integração dos conhecimentos entre os anos do ciclo, se contrapondo à fragmentação curricular, permitem que os mesmos sejam retomados em qualquer momento, não estando restritos apenas ao ano do ciclo em que foram elencados. Permitem ainda a articulação entre os conhecimentos escolares e saberes extraescolares (FETZNER, 2007).

Conclusões

Portanto, o currículo na perspectiva dos ciclos de formação, tem como características: uma abordagem integradora que articula os tempos escolares aos tempos de vida; os conhecimentos entre si; os conhecimentos entre os anos do ciclo; os conhecimentos escolares à realidade social. O desenvolvimento humano contínuo; a interação do sujeito com o meio social; o perfil democrático, crítico e inclusivo; a ampliação do tempo e da continuidade da trajetória escolar e a ruptura com a fragmentação dos conhecimentos são princípios que orientam essa perspectiva de currículo.

Referências

ARMAÇÃO DOS BÚZIOS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar Básico da Rede Municipal de Ensino**, 2013.

BEANE, James A. **Integração curricular: a essência de uma escola democrática, Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul./Dez. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf> Acessado em 13/11/2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1**. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, p. 103-142, 2013.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FETZNER, Andréa Rosana. **Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do Tempo escolar**. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.2, n.4, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1518/1367>. Acessado em: 25/05/2016.

GUAPIMIRIM. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Interno da Rede Municipal de Ensino**, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E PRÁTICA ESCOLAR: HIATOS ENTRE A AVALIAÇÃO DA PROFESSORA E A AVALIAÇÃO EXTERNA

Henrique Dias Gomes de Nazareth

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Bolsista CAPES/CNPQ

h_diasunirio@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho versa sobre influências da política educacional na prática escolar, em especial aquelas políticas relacionadas à avaliação externa. Objetiva-se discutir as diferenças entre os resultados da avaliação externa e a avaliação elaborada pela professora. O artigo é fruto de pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em educação e adotou procedimentos metodológicos qualitativos, visando articular a pesquisa de campo com análise documental e bibliográfica. A sala de aula que abrigou a pesquisa sofria interferências externas provenientes não só das provas, mas também dos cadernos pedagógicos e das cobranças dos responsáveis pelos alunos que eram envolvidos nas metas. Essas interferências eram inseridas na prática escolar de diferentes maneiras, de modo que se transformavam, em alguns momentos, de acordo com o interesse da professora, em outras situações, modificam claramente a maneira como ela desejaria ocupar o tempo escolar, e, na maioria das vezes, os dois processos, ao mesmo tempo, o que demandava um evidente esforço conciliatório.

Palavra-chave: avaliação externa; prática escolar; política educacional.

Introdução

Este trabalho parte do desejo de compreender algumas formas como as políticas de avaliação em larga escala são interpretadas na prática escolar. Busca-se um olhar atento às relações que se estabelecem no interior da sala de aula, principalmente no que se refere às influências das políticas de avaliação externa em curso na rede municipal do Rio de Janeiro no momento da pesquisa.

Sendo assim, aponta-se o seguinte objetivo: (a) discutir as diferenças entre os resultados da avaliação externa e a avaliação elaborada pela professora.

Metodologia

O artigo é fruto de pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em educação e adotou procedimentos metodológicos qualitativos, visando articular a pesquisa de campo com análise documental e bibliográfica. O constante desafio foi compreender o observado em sala de aula em sua relação com contexto da escola, da rede de ensino e da macro política.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, mais especificamente, em uma sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental. Foi acompanhado o ano letivo de 2013 desta turma, que, como em toda rede municipal, realizou muitas provas. Entre elas: Avaliação Diagnóstica da Alfabetização, Provas Bimestrais elaboradas pela SME/RJ (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) e Alfabetiza Rio.

Hiatos entre a avaliação da professora e a avaliação externa

Julga-se importante ressaltar que a concepção de alfabetização que embasava o trabalho da professora regente não era radicalmente oposta ao que se encontra nos Cadernos Pedagógicos ou nas provas bimestrais elaboradas pela SME/RJ, ambas podem ser enquadradas na perspectiva fônica. Mesmo assim, ela declarou em diversas ocasiões que as atividades dos Cadernos são diferentes das atividades que planeja e considera que funcionam. Alega também que, enquanto a turma está no momento de aprender as sílabas e juntá-las para formar palavras simples⁶², os Cadernos apresentam atividades focadas na aprendizagem das letras, isso somente para citar um exemplo.

Mesmo sem romper com a concepção de alfabetização que a SME/RJ tenta impor, a professora criou um método de trabalho baseado em sua formação acadêmica, visão de mundo, experiência docente, entre outros aspectos. Enquanto os Cadernos Pedagógicos apresentavam atividades iguais para todos os alunos, em momentos alternativos, a professora planejava atividades diferentes de acordo com o nível de apreensão da língua escrita de cada educando. Para isso, ela dividia a turma

⁶² Nesse caso palavras simples são aquelas que intercalam consoantes e vogais, sem encontros consonantais.

em três grupos e, por meio de observações dos trabalhos, constantemente avaliava se eles podiam trocar de grupo.

Essa avaliação que realizava no dia a dia e que servia para o reposicionamento de seu trabalho, por vezes, entrava em conflito com o resultado das provas externas. Em uma conversa ela fez a seguinte afirmação “uma surpresa foi a diferença do desempenho do João e da Paloma⁶³. Eles já estão no grupo do meio, mas na prova foram piores do que alguns do grupo com mais dificuldade (NAZARETH, 2014, p.102)”.

A fala representa a diferença e contradição entre a avaliação da prova bimestral e a da professora. Isso porque a prova bimestral, por ser um único e padronizado instrumento, ignora outras esferas que fazem parte da avaliação na sala de aula. Sobre o assunto Fernandes e Freitas (2007) afirmam que:

Normalmente, a noção de avaliação é reduzida à medição de competências e habilidades que um estudante exibe ao final de um determinado período ou processo de aprendizagem. Vista assim, a avaliação é uma forma de se verificar se o estudante aprendeu ou não o conteúdo ensinado. Embora isso possa fazer parte do conceito de avaliação, ela é mais ampla e envolve também outras esferas da sala de aula (p.9).

Assim, existem aspectos informais que influenciam na avaliação, mesmo que o professor não perceba, os autores argumentam que os professores constantemente emitem juízos de valor sobre seus alunos:

Nas salas de aulas, estamos permanentemente emitindo juízos de valor sobre os estudantes (frequentemente de forma pública). Esses juízos de valores vão conformando imagens e representações entre professores e estudantes, entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes. Devemos ter em mente que, em nossa prática, não estamos avaliando nossos estudantes e crianças, mas as aprendizagens que eles realizam (Idem, p.9).

Isso tudo compõe a dimensão informal da avaliação que não existe na prova bimestral padronizada. A professora dessa turma realiza uma avaliação processual e qualitativa utilizando como instrumentos os trabalhos desenvolvidos no dia a dia da sala de aula. Ela avalia constantemente seus alunos e em alguns momentos os divide

⁶³ Os nomes das crianças foram alterados para preservar suas identidades.

em três grupos e propõe atividades direcionadas e diversificadas para cada conjunto. Esses são classificados de acordo com as expressões de aprendizagens demonstradas no cotidiano, desse modo, os alunos são observados e avançam de um grupo para outro, quando são considerados aptos.

Esse método de trabalho foi criado com base nas experiências e pressupostos das professoras. Observa-se claramente uma separação do tempo escolar: em alguns momentos o trabalho é planejado por elas, em outros, o objetivo é cumprir as demandas externas. Apesar das excessivas provas ao longo do ano, é o acompanhamento diário de cada aluno que serve como base para avaliar em qual grupo o aluno irá se desenvolver melhor.

Aqui se encontra uma questão crucial, os resultados da avaliação externa, que originalmente foi criada para realizar o acompanhamento de redes de ensino e orientar a criação de políticas públicas, estão sendo utilizados para emitir pareceres sobre a aprendizagem e não somente o desempenho. Por isso, a surpresa da professora regente ao perceber que a avaliação da prova padronizada não condiz com seu conhecimento sobre os seus alunos. Além de desconsiderar a dimensão informal, as provas elaboradas pela SME/RJ são feitas para encerrar um processo.

Um dos equívocos dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Nessa visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem. Se do ponto de vista das aparências é assim que ocorre, do ponto de vista processual, observando-se o interior da sala de aula, esta perspectiva mostra-se incompleta (FREITAS et al., 2009, p.14).

Conclusões

Por fim, a SME/RJ faz grandes investimentos financeiros em consultorias para elaboração das provas, altera as dinâmicas de todas as escolas da rede, pressiona professores e alunos para alcançar resultados. Mesmo assim, a secretaria obtém uma avaliação menos confiável (e legítima) do que as avaliações dos professores sobre seus alunos.

Essa sala de aula sofreu interferências externas provenientes não só das provas, mas também das apostilas de preparação e das cobranças dos responsáveis pelos alunos que são envolvidos nessas metas. Essas interferências foram inseridas na prática escolar de diferentes maneiras, de modo que se transformam em, alguns momentos, de acordo com o interesse da professora, em outras situações, modificam claramente a maneira como ela deseja ocupar o tempo escolar, e, na maioria das vezes, os dois processos, ao mesmo tempo, em um evidente esforço conciliatório.

Referências

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREITAS, Luiz. Carlos. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes. **Políticas de avaliação externa na prática escolar: efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Orientadora: FERNANDES, Claudia de Oliveira. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

CICLOS E AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONSENSOS E CONFLITOS ENTRE DUAS LÓGICAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU

Nathalia Christine Santos Corrêa da Silva

Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo/GEPAC/UNIRIO
nathaliasilva.ped@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa parte da observação de que a enturmação escolar em ciclos foi concebida como uma possibilidade de questionar o sistema hierarquizante e excludente imposto pela seriação, representando parte de um projeto de democratização da escola pública. Todavia, com a institucionalização das avaliações externas se fortalece o discurso sobre uma qualidade educacional referenciada por índices obtidos a partir de provas padronizadas. Nesse contexto, duas lógicas passam a coexistir no espaço escolar: a lógica dos ciclos, fundamentada na humanização e na formação global do estudante; e a lógica das avaliações externas, pautada pela seleção e responsabilização. Dado o antagonismo evidente, busca-se identificar como se efetivam essas duas propostas em escolas do Município de Nova Iguaçu e quais as possibilidades de superação da lógica seletiva e excludente, em prol de uma escola mais solidária e democrática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que realiza a revisão de artigos, o estudo de documentos e entrevistas com os sujeitos que atuam no ciclo. Como resultado, observaram-se interferências das avaliações externas sobre as práticas docentes, com indícios de uma preocupação originada pelas próprias educadoras para que os estudantes obtenham bons resultados. Também foi possível perceber ações que ultrapassam os limitadores das avaliações externas, promovendo alternativas que fortalecem o reconhecimento das diferenças de aprendizagem em suas formas e tempos.

Palavras-chave: Organização escolar em ciclos; Avaliações externas; Democratização da escola pública.

Introdução

A análise das pesquisas em Educação publicadas nos últimos cinco anos permite observar a escassez de estudos que abordem o tema da organização escolar em ciclos e das avaliações externas ao mesmo tempo, isto apesar do vasto número de publicações que evidenciam, ainda que em separado, a existência inegável de um conflito teórico e epistemológico entre as duas propostas. Está-se a falar, portanto, de políticas antagônicas coexistentes nas salas de aula que a produção acadêmica pode contribuir para questionar.

Assim, este trabalho tem por objetivo identificar como se estabelece a relação entre a lógica dos ciclos e das avaliações externas no cotidiano de escolas do Município de Nova Iguaçu.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que incluirá quatro estratégias metodológicas: (1) revisão de documentos; (2) revisão bibliográfica dos fundamentos teóricos que sustentam a organização escolar em ciclos e as avaliações externas; (3) mapeamento das produções acadêmicas de fóruns de pesquisa em Educação; e (4) pesquisa de campo.

Ciclos e avaliações externas: o confronto entre duas lógicas

Encontrando fundamentação teórica em autores como Andrea Fetzner (2008), Luiz Carlos de Freitas (2003), Miguel Arroyo (2007) e Vítor Paro (2003), a pesquisa permitiu perceber que esses estudiosos são uníssomos ao afirmarem que os ciclos constituem uma forma de organização curricular que respeita os estágios de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e do adolescente, visando desenvolver métodos adequados à apreensão de conteúdos culturais, sempre observando a necessária flexibilidade para que possa contemplar as especificidades de cada estudante, sem as exclusões e rupturas próprias da organização seriada.

Não obstante, com a institucionalização das avaliações externas, as bases epistemológicas e pedagógicas da organização em ciclos são postas em risco e o modelo de avaliação em larga escala passa a ocupar o centro do debate educacional. A partir da revisão de artigos realizada, se evidencia que quando tais avaliações são consideradas na construção do trabalho pedagógico, emergem influências como:

direcionamento da prática em função de resultados; avaliação empobrecida; um currículo homogêneo, limitando a ação do professor, dentre outras.

Com isso, duas lógicas passam a coexistir no espaço escolar: a lógica dos ciclos, fundamentada na solidariedade, na humanização e na formação global do estudante; e a lógica das avaliações externas, pautada pela necessidade de vigilância do trabalho pedagógico, com a finalidade de seleção e responsabilização, sobretudo de escolas e professores. Deve-se questionar, portanto, a incoerência de se declarar um ensino para a cooperação com práticas pedagógicas que estimulam a competição (FETZNER, 2008, p.146).

Diálogos e dissensos entre a lógica dos ciclos e das avaliações externas em Nova Iguaçu: do discurso oficial às práticas avaliativas cotidianas

A revisão de documentos do período da instituição dos ciclos em Nova Iguaçu permitiu identificar um dicotômico precedente: a definição da “qualidade total” enquanto opção declarada para as políticas educacionais. Ao assumir os pressupostos de uma gestão pela “qualidade total”, o município deixou claro que as preocupações com a educação democrática deveriam ser substituídas pela eficiência e prestação de contas, evidenciando a incompatibilidade entre os critérios de qualidade educacional declarados e o projeto de sociedade que a instituição dos ciclos deveria inspirar.

Por conseguinte, a partir da observação dos pressupostos que orientaram a organização curricular adotada pela rede para a implantação dos ciclos, pode-se indicar que a estrutura denominada como “ciclos” corresponderia a um modelo que ainda apresenta equívocos metodológicos, estruturais e organizacionais.

Acerca das avaliações externas, em entrevista com quatro educadoras do município, verificou-se que persistem concepções que conferem a tais provas o potencial para revelar o que os alunos ainda não aprenderam e o que o professor precisaria ensinar, percepção presente na fala de uma gestora municipal.

Sobre as possíveis interferências geradas pelas avaliações externas nos processos de avaliação cotidianos do ciclo, as professoras entrevistadas declararam não existir qualquer influência e mostraram-se contrárias ou resistentes às avaliações padronizadas. Como argumentos para essa contraposição, destacaram a

superficialidade das provas externas e a incapacidade de refletirem os avanços individuais dos estudantes, obtidos por meio de intervenções cotidianas adequadas a cada nível de desenvolvimento, as quais, segundo as professoras, são o que efetivamente proporciona novas aprendizagens.

Todavia, revelou-se um conflito em tais afirmações, pois apesar de asseverarem que as avaliações externas não representam um instrumento que resulte em pressão por mudanças, as docentes revelaram produzir, por iniciativa individual, atividades que simulam a prova, sob a alegação de que as mesmas fazem parte da vida em sociedade, ou ainda, que se sentem gratificadas ao verem seus alunos obtendo bons resultados. Diante disso, há indícios de uma preocupação originada pelas próprias professoras para que os estudantes obtenham êxito nesse tipo de avaliação, deixando implícita a percepção de que os resultados representariam uma espécie de atestado de qualidade de suas ações.

O que se evidencia é que para a construção de uma escola efetivamente progressista, deve haver um divórcio radical com os mecanismos de classificação e seleção presentes nas avaliações externas. Paro (1999) ratifica essa análise e defende que, em lugar de preparar para o trabalho alienado e para o ingresso na universidade, a escola básica deve se dispor a preparar para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania.

Deve-se destacar, entretanto, que as professoras também manifestam práticas que se alinham a uma concepção de avaliação com finalidade formativa, realizada com o propósito de favorecer a melhoria do processo de aprendizagem enquanto ele transcorre (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p.328).

Conclusões

A partir da observação dos pressupostos que orientaram a organização curricular adotada pelo município de Nova Iguaçu, pode-se indicar que a estrutura denominada como “ciclos” corresponde a um modelo que indica equívocos metodológicos, estruturais e organizacionais, o que tende a tornar a medida em uma mudança apenas formal.

Constatou-se, ainda, mudanças nas práticas das salas de aula organizadas em ciclos a partir da institucionalização das avaliações externas, fomentadas pela preocupação das professoras para que os estudantes obtenham êxito. Todavia, deve-

se destacar que outras ações avaliativas, mais contínuas e processuais, são predominantes. Assim, os questionamentos formulados pelas educadoras acerca de suas práticas fazem com que ultrapassem os limites das avaliações externas, promovendo alternativas que fortalecem novas relações escolares, fundadas no reconhecimento das diferenças de aprendizagem em suas formas e tempos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir?** In KRUG, Andréa R. F. (org.) Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada, v. 2. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 17-34, 2007.

FETZNER, Andrea Rosana. **Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível?** In: FETZNER, A. R. (org.). Ciclos em Revista: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos, vol. 4. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008, p. 143-158.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, serialização e avaliação: confronto de lógicas.** 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino.** Revista Brasileira de Educação, 2011, v. 16, n. 48, set-dez, p. 695-716.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica.** In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999, p. 101-120.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CICLOS NA EJA: APROXIMAÇÕES E DESAFIOS NO CONTEXTO ATUAL

Regina Aparecida Correia Trindade
UFRJ/ GEPAC - UNIRIO
ginatrindade@gmail.com

Resumo

Este trabalho busca trazer elementos que permitam a compreensão, por meio do estudo documental, do período de 1998/99 a 2013, sobre a organização da escolaridade em ciclos, na educação de jovens e adultos, no Município de Niterói, destacando neste processo a relevância da construção de um referencial curricular específico para a EJA, em suas especificidades, heterogeneidades e peculiaridades. Busca dialogar também com aspectos avaliativos, metodológicos, pedagógicos, e se aproxima de uma perspectiva mais democrática de educação, na flexibilização do tempo e espaço escolar, respeitando a formação e desenvolvimento de seus sujeitos.

Palavra-chave: Educação de jovens e adultos (EJA); Ciclos; Organização curricular; Avaliação.

Introdução

O estudo realizado buscou compreender a questão da organização da escolaridade em ciclos para a EJA por meio de documentos oficiais. Neste sentido, teve como objetivo revelar de que forma as especificidades da EJA, como composições etárias, interesses, saberes, eram expressos nos referidos documentos, indicando o percurso de construção dos processos curriculares e avaliativos, metodológicos, pedagógicos, entre outros, na organização da escolaridade da EJA em ciclos.

Metodologia

A metodologia implementada para a realização do trabalho foi a qualitativa, compreendendo a análise documental de vinte e uma portarias, um decreto, duas deliberações da CME e uma Diretriz Curricular para a EJA. Buscou-se compreender a proposta de organização da EJA em ciclos por meio de registros oficiais da rede de Niterói, no que tange à implementação dos ciclos na EJA. Nesse sentido, de acordo com Flick (2009), que entende o documento não somente como “uma simples representação dos fatos ou da realidade”, mas como “meios de comunicação” que revelam objetivos e proposições específicas, contextualizadas em determinado tempo histórico.

Ciclos na EJA: uma possibilidade de organização da escolaridade

A trajetória da educação de jovens e adultos nos remete a diferentes conjecturas e concepções que defenderam diferentes modelos de educação para esse grupo. Em geral, esse modelo de educação, enquanto objeto de políticas públicas e ações em massa, esteve vinculado a uma percepção da educação como forma de compensar os altos índices de analfabetismo, amparados na crença de que eles impediam um desenvolvimento técnico e industrial ao Brasil, em suas inspirações capitalistas.

Entender a EJA no Brasil como uma modalidade da educação básica e como direito é uma conquista relativamente recente. Dessa forma, a LDBN 9.394/96, ao tornar a EJA uma modalidade de ensino, oficializa a obrigatoriedade de sua oferta centralizada como política pública pelas instâncias educativas. Sendo assim, ao compreender essa demarcação cronológica, percebe-se como a EJA está em construção e é, ao mesmo tempo, uma construção recente em seu sentido sistematizado.

Neste sentido, considerando a abertura no cenário educacional brasileiro para a redemocratização do ensino, ainda na década de 90 o Município de Niterói dá os primeiros passos para a organização de sua escolaridade em ciclos e, nesta ação, a EJA é incluída. Desta forma, apresentamos, neste trabalho, a análise específica da rede de Niterói, com ênfase na discussão da implementação dos ciclos, por meio do estudo documental.

Neste contexto de implementação, temos a questão curricular, na qual por muito tempo esteve associada quase que exclusivamente à temática do trabalho em uma visão restrita, que funcionava como instrumentalização para formação de mão de obra, e em alguns casos, um direcionamento focado apenas na questão da alfabetização. Nessa percepção, as atividades desenvolvidas no campo da EJA eram muitas vezes transcritas do ensino fundamental, infantilizadas e distantes da realidade dos estudantes adultos. Essa realidade, reflexo de uma visão educativa para a modalidade, sem muita discussão e criticidade e fruto de uma formação docente que não contemplava a EJA, aliada a uma visão supletiva inserida pelas políticas públicas, tem sido alvo de muitas críticas nos cenários e espaços de discussão da EJA.

As discussões em torno do analfabetismo x alfabetização indicam que, para muitos, a EJA só existe em virtude de ainda haver jovens e adultos analfabetos, o que coloca como um desafio percebê-la para além de uma medida compensatória, de correção de fluxos, ou destinada aos analfabetos apenas. Trata-se aqui de encarar a EJA como um processo educativo e formativo contínuo.

Com ênfase na discussão curricular, outras perspectivas de conceber sua construção foram inseridas nos documentos, reflexos de um movimento impulsionado por seus sujeitos. Entre elas podemos citar a instituição dos Eixos Temáticos: “I – Linguagens; II – Tempo, Espaço; e III – Ciências e Desenvolvimento Sustentável” (NITERÓI, 2010), rompendo com a divisão disciplinar e ratificando a interdisciplinaridade. Para Azevedo (2007), a questão do Complexo Temático em seu conjunto de temas é entendida a partir de sua relação contextualizada e problematizada com a sociedade, “propondo-se gerador de ação”, construídos por meio de fenômenos significativos e problematizadores da realidade pelo coletivo escolar.

Outra questão que merece destaque neste processo é o critério de agrupamento e reagrupamento dos alunos da EJA em seus grupos de referências, que para a EJA está pautado nos critérios cognitivo e socioafetivo. O multiculturalismo é citado na proposta como instrumento “para se pensar em um currículo que forneça respostas à diversidade cultural, de modo a interrogar discursos hegemônicos e a dar vozes às identidades marginalizadas.” (NITERÓI, 2010, p. 9).

Conforme Freitas (2003) a avaliação na perspectiva dos ciclos é deslocada de um patamar de poder e controle, fragmentada e hierarquizada, para uma nova significação: contextualizada, diagnóstica, continuada, respeitando a flexibilização do tempo escolar.

A EJA em Ciclos: alguns resultados e desafios

Foi possível compreender, por meio de um estudo documental, realizado de 1998/99 a 2013, como as escolas organizadas em ciclos, com ênfase na EJA, criam elementos que buscam romper com a lógica seriada da escola tradicional e de que forma tais elementos se refletem nas temáticas curriculares e avaliativas, na organização do tempo e espaços escolares, no planejamento das ações educativas e na participação e organização de seus sujeitos (amparados nas determinações legais).

Neste processo, podemos destacar que, o que hoje é chamado de ciclo foi e é reflexo de uma construção teórica, ideológica, educacional e pedagógica, que busca dialogar com questões relacionadas ao desenvolvimento humano, considerando interesses comuns em seus processos de reagrupamentos e desseriação (KRUG, 2007), assim como a ressignificação de seus processos avaliativos e da própria organização escolar em seu tempo e espaço.

Referências

AZEVEDO, José Clovis. **Ciclos de formação: uma nova escola é necessária e possível.** In: KRUG, Andréa Rosana Fetzner. A construção de uma outra escola possível. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007a. (Ciclos em Revista, 1).

FETZNER, Andréa Rosana. **Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar.** Revista Contemporânea de Educação, v. 2, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/35>>.

FLICK, Uwe. **Utilização de documentos como dados.** In: _____. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NITERÓI. Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR). **Referencial Curricular para a EJA 2010: Rede Municipal de Niterói, uma construção coletiva.** Niterói, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

OS DESCOMPASSOS ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CUNHO NEOLIBERAL E AS PRÁTICAS DOCENTES

Vera Regina Souza dos Santos

SME-RJ/GEPAC- UNIRIO

verarssantos@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho traz resultados de uma pesquisa qualitativa que objetivou identificar a leitura que professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental faziam dos documentos da política educacional. Teve como foco a proposta intitulada *Casa de Alfabetização*, estruturada no período 2012-2014, na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. Por meio de rodas de conversas, entrevistas semiestruturadas e análise documental, o estudo apreendeu os significados que as docentes deram àquela proposta. Teve como aporte teórico os Estudos Culturais Latinoamericanos, que, ao defenderem a necessidade de rompimento com um padrão de conhecimento universal, neutro e objetivo – cunhado na Modernidade – reivindicam que se dê voz aos grupos subalternizados politicamente, como forma de validar conhecimentos *outros*. Mostrou que as professoras têm concepções acerca de seu trabalho e fazem uma leitura crítica dos documentos das políticas educacionais. Concluiu pela necessária participação de professores e professoras na elaboração das políticas educacionais, para que se tenha uma escola verdadeiramente democrática, que atenda às diferenças e às demandas sociais.

Palavra-chave: Política educacional; Prática pedagógica; Currículo; Alfabetização.

Introdução

No ano de 2009, com a mudança na administração municipal da cidade do Rio de Janeiro (ascendeu ao governo outro partido político), houve mudanças na proposta educacional da rede pública de ensino. Organizado por *Ciclos de Formação* até aquele ano, o Ensino Fundamental voltou ao regime seriado que tivera outrora (com exceção

dos três anos iniciais). Essa mudança estrutural foi acompanhada de reformulação dos conteúdos e da metodologia de trabalho pedagógico: foi encaminhado às escolas o documento intitulado *Orientações Curriculares*, contendo nova proposição de conteúdos a serem estudados, separados por disciplinas; foram encaminhados, também, os *Cadernos de Apoio Pedagógico* – material organizado por disciplinas contendo atividades para os estudantes – e foi iniciado um trabalho de controle e monitoramento do desempenho escolar por meio de testes padronizados.

A nova proposta educacional foi simplesmente implantada, sem qualquer discussão com os professores e as professoras da rede. Bastante representativa do novo ordenamento que as políticas de cunho neoliberal impuseram ao campo educacional, a nova política curricular da rede pública carioca desconsiderou os professores/as professoras e as práticas educativas em curso nas escolas. Considerando que os sujeitos estão ativos nos processos sociais (CHIZZOTTI, 2006) – o que, no campo da educação, como já sinalizado por diversos autores (BERNSTEIN, 1996; LEITE, 2012) significa que os professores e professoras ressignificam ou recontextualizam os documentos das políticas públicas – coube indagar, no contexto explicitado acima: que relação se estabeleceu entre a nova proposta curricular e as concepções e práticas das professoras nas escolas? Que significados emergiram da leitura que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental fizeram dos documentos da nova política educacional?

Metodologia

Esses significados foram apreendidos por meio de instrumentos próprios da pesquisa qualitativa, tais como a análise documental, a observação participante, as entrevistas e as rodas de conversas. Participou do estudo um grupo de cinco professoras que regeram turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no período 2012/ 2013, da escola em que trabalho como coordenadora pedagógica. A análise documental foi realizada sobre os documentos da política pública e sobre os planejamentos das professoras. Os Centros de Estudos⁶⁴ realizados na escola constituíram-se espaços muito ricos para apreensão da relação das professoras com as políticas governamentais,

⁶⁴ Os Centros de Estudos constituem, na rede municipal do Rio de Janeiro, um momento para planejamento e estudos. A partir do ano de 2012, passaram a ser semanais para as professoras do 1º segmento do Ensino Fundamental dessa rede, como forma de regulamentação da lei 11.738/2008.

permitindo captar elementos surgidos espontaneamente nas discussões e que puderam ser mais detalhados nos momentos de entrevistas semiestruturadas.

Descompassos entre as políticas públicas e as práticas docentes

Um descompasso entre o que era proposto para o trabalho de alfabetização na rede municipal e as concepções e práticas das professoras que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (período destinado ao processo de alfabetização) foi o que emergiu da análise empreendida. Assim, enquanto o documento da política educacional municipal enfatizava que o termo *alfabetização* não ultrapassava o significado de processo de aquisição do alfabeto, advogando em favor do termo *letramento*, uma das professoras sinalizava que o documento não apresentava clareza quanto à proposta de alfabetização:

O que a gente tem hoje no 1º ano dificulta mais do que facilita. Porque a gente não tem um conhecimento sobre se é alfabetização ou sobre se é letramento... (...) E o material que a gente tem na rede hoje... “ele” está cada vez mais distante desse conhecimento teórico do que é alfabetizar e do que é “letrar” (SANTOS, 2014, p. 96).

Outro descompasso que foi possível verificar refere-se à compreensão de *ciclo de alfabetização* e à avaliação proposta nos documentos. A resolução que regia a avaliação na rede municipal propunha uma classificação dos/das estudantes, hierarquizando-os por meio de quatro conceitos (MB, B, R, I) e várias professoras rechaçavam estes conceitos, compreendendo que o/a estudante encontrava-se em processo de desenvolvimento e que não fazia sentido classificá-lo/ classificá-la como estando em um “estágio inferior” se ele/ela avançaria em seu processo. A este respeito, veja-se a seguinte fala: “E pra que rotular o aluno... Por que (...) se ele está progredindo, se ele está no processo?” (SANTOS, 2014, p.99).

Em relação ao conhecimento disciplinar, também foi notório um descompasso entre o que era proposto no documento e as concepções das professoras. Embora houvesse um agrupamento dos três primeiros anos e não existisse retenção do primeiro para o segundo ano, nem do segundo para o terceiro ano, os três anos eram apresentados no documento curricular de maneira seriada, contendo, cada ano, uma relação de objetivos, conteúdos e habilidades próprias. Uma das professoras sinalizou

esse aspecto ressaltando que entendia o ciclo como um agrupamento, uma estrutura em que são propostos objetivos para serem atingidos ao longo deste período. E ressaltou que na escola foi isto o que foi feito, buscando respeitar o processo de desenvolvimento dos/ das estudantes. Outra professora ressaltou o trabalho interdisciplinar que realizava e que era proposto no documento curricular anterior, intitulado *Multieducação*.

Conclusões

As considerações das professoras que participaram da pesquisa revelaram um posicionamento crítico em relação à política implantada na rede municipal para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Não tendo sido chamadas para participar da elaboração de tais documentos, a elas coube a tarefa de interpretá-los, com base na formação que tinham e na sua experiência no magistério, estabelecendo com eles uma relação de distanciamento, quando não atendiam às suas concepções do trabalho pedagógico e às demandas que tinham.

Referências

BERNSTEIN, A **estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEITE, V. F. A. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RIO, Rio de Janeiro.

SANTOS, V.R.S. **Políticas de currículo no âmbito escolar: um olhar sobre o ciclo de alfabetização no Rio de Janeiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. Rio de Janeiro.

Atividades

RELATOS VIVIDOS COM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

Ana Maria Carneiro Abrahão

Unirio/CCH/Didática/EDMAT

anaabrahao@edmat.com.br

Vera Lucia Ferreira

SMERJ

veraluciafg@gmail.com

Resumo

Esse estudo apresenta parte de um trabalho de pesquisa vivenciado por Vera, professora de Classe Especial e de Sala de Recursos. Foi inspirado na reflexão sobre ambientes de aprendizagem vividos na formação matemática para a docência na Pedagogia da Unirio e no grupo de estudos e pesquisas em educação matemática – EDMAT. Tem por objetivo procurar entender como alunos com necessidades especiais podem compreender números e operações. Objetiva também trazer alternativas possíveis para a ampliação da ação pedagógica de professores de alunos especiais incluídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia desse estudo é baseada em situações-problema e experiências vividas na prática pedagógica de uma classe especial da rede municipal de ensino. Luria, Vergnaud e Vigostki fundamentaram a base teórica dessa investigação. A análise dos dados mostrou que a construção do quadro multiplicativo pelo aluno com a utilização de desafios variados e de recursos concretos manipulativos traz possibilidades de representações significativas, favorecem a memorização e a compreensão da multiplicação. O ambiente de aprendizagem favorável associado à mediação docente, paciência e afetividade mostraram ser caminhos não para uma aprendizagem mecânica, mas para a aprendizagem com compreensão.

Palavra-chave: quadro multiplicativo; matemática inclusiva; anos iniciais; formação docente

Introdução

Na construção de um conceito acontecem interações entre as habilidades que o indivíduo já possui e as novas potencialidades e os novos conhecimentos que estão sendo adquiridos. Essa construção baseia-se nas funções neuropsicológicas de atenção, percepção e memória que sustentam, entre outros fatores a aprendizagem. Não temos a pretensão aqui de nos aprofundarmos em conceitos da neurociência e da psicologia cognitiva, mas também não podemos ignorar as contribuições da neuropsicologia na educação, particularmente na educação matemática.

Para pensarmos sobre como acontece a construção do conhecimento, fizemos algumas leituras de Luria. Luria (1994) pensou o Sistema Nervoso Central como estruturado hierarquicamente em três grandes unidades funcionais responsáveis pela *captação, armazenamento e execução* das informações. Todas as unidades funcionais atuam e são responsáveis, em conjunto, por uma função mental. Tomemos por foco a memória, relacionada

à segunda unidade funcional. Também não é nossa pretensão fazer um estudo sobre a memória, mas apenas destacar a sua importância no processo da aprendizagem escolar. A organização da memória é uma função cerebral que envolve várias áreas e circuitos. Memória envolve a aprendizagem ou codificação, a formação ou retenção e a recordação ou recuperação de informações. As memórias são armazenadas em redes de células nervosas identificadas por neurônios e são evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras redes em diferentes momentos da vida.

Os alunos com deficiência intelectual geralmente têm dificuldades de armazenamento das informações, particularmente com a memória de longo prazo, e por isso dizemos que eles têm “problema de memória”. Assim, esse estudo objetivou procurar entender como alunos com necessidades especiais podem compreender números e operações e assim, pensar em alternativas possíveis para a ampliação da ação pedagógica de professores de alunos especiais incluídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

Reflexões sobre Vigotski (1984) nos orientou a procurar identificar caminhos para trabalhar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) das crianças com dificuldades de aprendizagem. ZDP, um espaço mental que delimita o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de pessoas mais experimentadas. Nossa experiência em salas de aula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, inclusive na sala de recursos, nos fez identificar alguns caminhos que podem ajudar a minimizar o problema de armazenamento de memória de crianças com dificuldades de aprendizagem. Nossa metodologia de trabalho observou alguns aspectos que são fundamentais na prática pedagógica a ser desenvolvida:

- Motivar a memória do aluno com atividades prazerosas que envolvam pelo menos dois atos sensoriais. Estimular os sentidos visual, auditivo, motor, tátil e cinestésico. Procurar uma comunicação corporal e sensitiva para a aprendizagem.
- Priorizar a frequência da atividade. Repetir a atividade várias vezes e de forma diferente. Buscar sempre a associação com outras memórias. Como nos indica a teoria dos campos conceituais de Vernaud (1998), para trabalhar o campo multiplicativo é pertinente evocar a memória sobre o campo aditivo e explorar diferentes ideias do mesmo campo conceitual.

Procurar desenvolver a atenção agregando a importância do assunto, buscando novidades, curiosidades e sempre dar destaque para aquilo que o professor deseja que a atenção de seu aluno seja dirigida.

Discussão

Sabemos que a memorização dos fatos básicos, ou seja, da tabuada, é fundamental para agilizar os cálculos e resolver problemas básicos, particularmente cálculos mentais. Uma forma bastante eficaz de memorização da tabuada foi obtida pela construção do quadro de Pitágoras numa cartolina. Não pelo professor, mas pelo aluno. A montagem do produto cartesiano,

completando a primeira linha e a primeira coluna e orientando o aluno a preencher o quadro após cada operação feita com materiais concretos mostrou ser um caminho para a memorização com compreensão. Resolver problemas envolvendo diferentes ideias com recursos concretos também foi evidenciado.

O aluno vivencia a memória sensorial, faz a associação com o material dourado e explora a memória de trabalho, descobre o resultado da operação e registra, sistematizando e buscando uma forma de armazenar e consolidar esta informação para a memória de longa duração.

A vivência em sala de aula mostrou que para fazer a consolidação de uma informação, particularmente com alunos especiais, é necessário seguir alguns passos:

- Organização. Sempre relembra a aula passada
- Repetição. É muito, muito importante, sempre repetir o assunto de formas diferenciadas.

Elaboração. Fazer associações. Geralmente o aluno com deficiência intelectual tem a memória de trabalho fraca, daí a importância de fragmentar a informação. Por exemplo, se a atividade é desenhar uma casa, então o professor fragmenta a proposta: Vamos desenhar as paredes em forma de retângulo? Agora as janelas, depois as portas. Agora o telhado em forma de triângulo. Assim, adaptando cada fragmento da atividade, o aluno irá completar a tarefa. Sempre repetindo as informações e as perguntas para perceber se ele entendeu e sempre o encorajando a perguntar suas dúvidas.

Conclusões

Esse estudo mostrou a importância de estimular os alunos com deficiência intelectual a se adaptarem ao ambiente em um processo ativo de desenvolvimento da inteligência. Ressalta-se a importância de que a atividade seja prazerosa e procure desenvolver e explorar o visual, o auditivo e o motor. Para uma boa memorização foi necessário explorar conteúdos dotados de significado afetivo em associação com a utilização de diferentes modalidades sensoriais. Ao professor do aluno especial cabe desafiar e provocar desequilíbrios que favoreçam a construção do conhecimento. Cabe também a função de mediar os objetos do conhecimento do aluno, passando a ser um orientador da aprendizagem.

Referências

- LURIA, A. R. Curso de Psicologia geral: percepção e sensação. 2ª Ed. RJ Civilização Brasileira, 1994.
- VERGNAUD, G. Multiplicative structures. In Hiebert, H. and Behr, M. (Eds.). *Research Agenda in Mathematics Education*. Number Concepts and Operations in the Middle Grades. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1998, pp. 141-161
- VIGOTSKI, L. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes. 1984.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Ana Maria Carneiro Abrahão

Unirio/CCH/Didática/EDMAT

anaabrahao@edmat.com.br

Leo Akio Yokoyama

CAP UFRJ/ EDMAT

leo.akio@yahoo.com.br

Resumo

Em um tempo onde os professores brasileiros invadem as ruas e a sociedade brasileira se sente sufocada, oprimida e impotente frente as demandas sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, entre outras, se justifica pensar em uma educação matemática crítica. Seguindo preceitos de Paulo Freire e Ole Skovsmose, a formação matemática para a docência se apresenta como um ato de conhecimento e de conscientização que, por si só, não liberta a sociedade da opressão, mas percebe possibilidades de ação social, tanto no aspecto cultural quanto profissional. Assim, esse estudo tem por objetivo trazer à reflexão aspectos da formação matemática que leve o profissional docente a ser capaz de agir e de refletir e, estando no mundo, saber-se nele e poder transformá-lo. O estudo objetiva destacar o valor da *práxis*, ação e reflexão sobre a realidade, onde o conhecimento conceitual, metodológico e didático possibilita a liberdade, segurança, coragem e argumentos para interferir na realidade. A proposta metodológica procura estabelecer um diálogo reflexivo a partir de situações-problema da realidade ilustradas por meio de quadrinhos de humor. Tais problemas trazem à reflexão crítica o papel da matemática no dia a dia das pessoas e na formação para a docência. Resultados evidenciados nos trabalhos anteriores têm indicado que os participantes de encontros onde se vivenciam experiências reflexivas sobre a matemática crítica para a docência começam a reconhecer que a realidade é mutável, se abrem para rever suas concepções e percebem que é possível fazer diferente.

Palavra-chave: pedagogia; educação matemática crítica; formação docente **Introdução**

A educação crítica, seguindo preceitos de Paulo Freire (1979) e Skovsmose (2000), se apresenta como um ato de conhecimento e de conscientização que, por si só, não liberta a sociedade da opressão, mas percebe as possibilidades de ação social e cultural e de compromisso do profissional docente com a sociedade. A educação matemática crítica não se crê sonhadoramente responsável pela transformação social e política da sociedade, mas também não se crê pessimistamente responsável pela reprodução mecânica da mesma.

Nesse estudo, temos por objetivo trazer à reflexão aspectos da formação matemática que leve o profissional docente a ser capaz de agir e de refletir e, estando no mundo, saber-se nele e poder transformá-lo. Objetivamos, ainda, destacar o valor da *práxis*, ação e reflexão sobre a realidade, onde o conhecimento conceitual, metodológico e didático possibilita a liberdade, segurança, coragem e argumentação para interferir na realidade. Dessa forma,

esperamos refletir em conjunto sobre uma forma de luta contra a alienação cultural matemática.

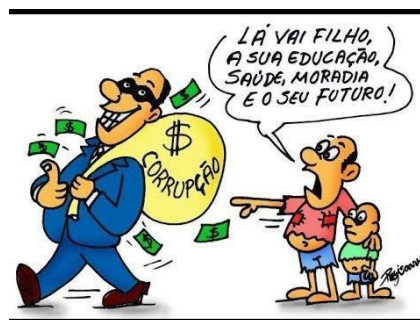
Metodologia

Não é possível um real comprometimento docente com a realidade se o profissional tem uma consciência ingênua tanto da realidade social quanto da própria matemática e da sua função na sociedade. Ignorar a matemática como um instrumento de luta inibe a criatividade, produz timidez, insegurança, medo e gera a prática formal, engessada e tradicional. O professor alienado, inseguro e frustrado, como Paulo Freire (1979) indica, vê as coisas mais na superfície do que em seu interior, fica mais na forma do que no conteúdo, mais nas técnicas do que nas ideias, mais nos resultados do que nas resoluções e mais nas respostas do que nas perguntas. A metodologia desse estudo trará situações reais para que sejam refletidas utilizando a matemática crítica como ferramenta de análise. Assim, se o homem deve ser o sujeito de sua própria educação e não objeto dela (Freire, 1979), ninguém educa ninguém, mas orienta. Educando-nos, nos superamos e aprendemos uns com os outros. Assim, a proposta metodológica desse estudo procura estabelecer um diálogo reflexivo a partir de situações-problema da realidade ilustradas por quadrinhos de humor. Apresentamos os problemas compondo uma sequência didática previamente testada e experimentada em eventos anteriores de formação. Tais problemas trazem à reflexão crítica o papel da matemática no dia a dia das pessoas e na formação para a docência. As situações procuram contemplar conteúdos conceituais do currículo de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também conteúdos didático-pedagógicos com possibilidades de formação crítica.

Discussão

O movimento “educação matemática crítica” surgiu na década de 80 e tinha a preocupação com os aspectos políticos da educação matemática. Ole Skovsmose, um de seus idealizadores, trouxe como centro da discussão a perspectiva democrática da educação matemática. Para ele, a matemática não se limitaria a saber fazer as operações aritméticas e ter noções de geometria, mas deveria trabalhar a capacidade de cada aluno desenvolver raciocínios matemáticos bem elaborados e utilizá-los em diferentes contextos, incluindo inclusive a habilidade de lidar com mapas, gráficos e tabelas. Partindo das ideias de alfabetização defendidas por Paulo Freire, Antonio Gramsci e Henry Giroux, Skovsmose (2008) questiona se a alfabetização matemática poderia ter também um papel libertador.

Guiados sob essa reflexão teórico-metodológica apresentamos uma sequência de atividades envolvendo impostos, tributos, salários, transporte, alimentação e o valor do nosso dinheiro, em questões bem-humoradas (ver exemplos nas Figuras 1 e 2) e seriamente refletidas contemplando conteúdos básicos de operações com números racionais, mas também questões básicas de compromisso profissional docente para uma docência matemática democrática e libertadora.



Figuras 1 e 2: Exemplos de quadrinhos - educação matemática crítica Fonte: Internet – domínio publico

A função da alfabetização matemática seria, então, enraizar um espírito de crítica e de possibilidades para que a pessoa entenda e possa atuar na sociedade. Para Freire (2002), é impossível estudar por estudar, de forma descomprometida como se, misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, distante mundo, ele estando alheio a nós e nós a ele. Para Giroux (1997, 2003) e

Freire (1967), a educação bancária baseada em aula “narrativa”, como um discurso, não favorece a liberdade de pensamento, não dá a opção aos alunos fazerem escolhas. Essa educação onde o educador e o livro têm a posse do objeto de conhecimento, a propriedade do saber, leva o aluno a ser mero receptor desse conhecimento, desse produto a ser consumido e oferece um poder muito limitado ao estudante. Para Skovsmose (2008), o “empoderamento” de um sujeito não está só na sua habilidade de fazer cálculos, mas no seu entendimento de que matemática aplicar ou usar e do que a matemática faz para a sociedade.

Conclusões

Esse trabalho, vivenciado em outros contextos, têm indicado que os participantes começam a reconhecer que a realidade é mutável. Anseiam aprofundamento na análise de problemas, se abrem para rever suas concepções, percebem que é possível fazer uma docência diferente, se percebem indagadores e apreciam o diálogo. Espera-se que as discussões reflexivas sobre as questões abordadas abram novas possibilidades de aprimorar a docência matemática dos partícipes do evento.

Referências

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz e Terra. São Paulo. 2002
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Ed. Paz e Terra. São Paulo. 1967.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Ed. Paz e Terra. São Paulo. 1979.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

APRENDER A ESTUDAR: UMA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Claudia de Oliveira Fernandes

clof52.cf@gmail.com

Luiza Gatti Peralta

luizaperalta@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência, realizado na área de matemática, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental 1, no qual a avaliação, a autoavaliação e a metacognição se apresentam dialogando numa prática pedagógica emancipatória. Esta prática de avaliação é objeto de pesquisa da minha investigação e traz consigo uma série de questionamentos para minha pesquisa. Além de ter como foco o processo ensino e aprendizagem dos conteúdos específicos dessa área de conhecimento, busca desenvolver, integrar e ampliar conteúdos atitudinais e procedimentais, visando oferecer possibilidades para que os alunos desenvolvam competências e habilidades necessárias e adequadas à construção de uma postura mais democrática, crítica e autônoma de estudante. Neste trabalho a avaliação aparece dentro do processo ensino/aprendizagem, com a intencionalidade de acompanhar e aprimorar as aprendizagens dos alunos.

Palavra-chave: avaliação; autoavaliação, metacognição, matemática nos anos iniciais

Introdução

No decorrer do processo de escolarização, nas diferentes áreas do conhecimento, se desenvolvem diferentes estratégias de ensino que envolvem a metacognição e buscam garantir a apropriação por parte do aluno de seu próprio processo de aprendizagem. O que se espera, é que ao final do Ensino Fundamental 1, ou seja, no 5º ano, os alunos sejam capazes de se perceber como estudantes, conseguindo refletir sobre sua aprendizagem, reconhecendo aquilo que sabem e aquilo que não sabem e se responsabilizando por ela.

Nesse processo, o simples fato de os alunos reconhecerem o que não sabem, favorece a busca desta aprendizagem. Mas, é preciso que sejam ensinados a desenvolver outras habilidades/ competências que os torne capazes de avançar na aprendizagem dos conteúdos em estudo. Na área de matemática, especificamente, desenvolver as capacidades de avaliar, organizar e regular o conhecimento ensinado supõe ainda, a capacidade de entender que competências são necessárias para aprender a resolver um problema ou exercício.

Considerando que “o conhecimento humano é essencialmente coletivo, e a vida social constitui um fator essencial na criação e no desenvolvimento do conhecimento, tanto pré-científico como científico” (Piaget, 1995, p30), pode-se apostar que quando um aluno vive experiências de ensino e aprendizagem que o ajudam a se perceber como estudante assume também um papel de responsabilidade junto aos seus pares. O processo de aprendizagem passa a ser objeto de análise coletiva e a troca entre os pares se torna fundamental. O que eu sei, o outro pode não saber. O que eu não sei, posso aprender com o outro. E, desta forma, a interação e cooperação se tornam caminhos para promover uma aprendizagem ainda em processo.

Levando em conta tais considerações, o trabalho aqui apresentado relata uma experiência desenvolvida com duas turmas de 5º ano. Orientado pela indagação: como saber o que eu sei para estudar e aprender o que não sei, o projeto desenvolvido com as crianças teve como objetivos não só desenvolver uma atitude crítica e reflexiva sobre o processo de aprendizagem dos conteúdos estudados como também oportunizar a apropriação de procedimentos que melhor favorecessem e instrumentalizassem os alunos para as formas de estudos daí decorrentes.

Localizar erros e descobrir o porquê destes erros foram atividades recorrentes ao longo de todo o processo. Como todos precisavam compartilhar suas estratégias e conhecimentos aprendidos, estes precisavam estar significados e compreendidos de fato. Assim, os alunos exercitaram diferentes habilidades de comunicação: como explicar para o outro o que sabia e o que não sabia ou como questionar alguma coisa que não havia sido compreendida. O que possibilitou que os conteúdos fossem sendo ressignificados o tempo todo pela turma.

Os conceitos abordados nesta proposta de trabalho e que estão presentes no bloco de conteúdos de Números Naturais e Operações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram: as quatro operações - seus conceitos, algoritmos, linguagem e cálculo mental - compreensão e utilização das regras do sistema de numeração decimal, para

leitura, escrita, e ainda, comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem de grandeza.

Os objetivos de trabalho com as crianças foram:

- Reconhecer os conteúdos trabalhados ao longo do primeiro trimestre, localizando-os no seu material de trabalho: livro, caderno e fichas.
- Autoavaliar-se quanto aos conteúdos trabalhados, reconhecendo aprendizagens realizadas.
- Reconhecer aprendizagens em processo e localizá-las em seu material.
- Utilizar a revisão como estratégia de localização de erros.
- Analisar erros e classificá-los: falta de atenção ou não compreensão da tarefa ou de procedimento.
- Expressar-se com clareza, usando diferentes estratégias para significar os conteúdos.
- Saber ouvir os outros e buscar estratégias para auxiliá-los.
- Organizar as tarefas revisadas e refeitas para as atividades de estudo.
- Cumprir os prazos combinados para o estudo.

Os Conteúdos Curriculares trabalhados durante o projeto foram:

Sistema de Numeração

- Diferenciar número de algarismo.
- Ampliar a compreensão das regras de nosso sistema de numeração e estabelecer relações entre as diferentes ordens e classes.
- Realizar comparações numéricas. Reconhecer o antecessor e o sucessor de diferentes numerais de qualquer ordem de grandeza.
- Saber fazer, e usar, arredondamento de números.
- Saber ler e escrever números de qualquer grandeza.

Operações

- Ter domínio dos fatos básicos de adições, subtrações e multiplicações e divisões.
- Realizar cálculos mentais destas operações, com maior agilidade.
- Saber utilizar o algoritmo das quatro operações.
- Usar corretamente o nome das operações, de seus termos e calcular o valor de termos desconhecidos.
- Reconhecer algumas propriedades das operações.
- Resolver situações-problema empenhando-se em sua resolução e resposta.
- Revisar suas tarefas percebendo a adequação ou não, de suas resoluções.
- Utilizar e compreender a linguagem matemática já trabalhada.

Metodologia

Esta sequência didática relatada, foi realizada com crianças de 9 e a 10 anos, do 5º ano do Ensino Fundamental 1, na escola Escola Dinâmica do Ensino Moderno (Edem), situada em Laranjeiras, Rio de Janeiro, no ano de 2016, pela professora Luiza Peralta.

No decorrer de todo o trimestre, à medida que os conteúdos iam sendo trabalhados os alunos foram sendo orientados a refletirem e avaliarem sobre o que já sabiam sobre eles e o que consideravam como uma aprendizagem nova a respeito desses conteúdos.

Nesse processo, em diferentes oportunidades, foram sendo propostas atividades avaliativas com a intenção de diagnosticar o processo de aprendizagem da turma como um todo. Ao mesmo tempo, com base nos resultados observados, iam sendo experimentadas diversas estratégias que visavam orientar a turma quanto a procedimentos de estudo.

Quando se aproximou o fechamento do trimestre, momento em que seriam retomadas e revisadas as unidades de trabalho com os conteúdos trabalhados desse período, foi apresentado formalmente à turma um projeto de trabalho por

meio do qual se pretendeu garantir maior autonomia aos alunos para aprender a estudar.

Foi então que este projeto iniciou-se. A primeira atividade realizada teve um caráter exploratório. Foram listados coletivamente o que haviam aprendido em matemática até aquele período. Folhearam primeiro o livro didático observando o sumário e identificando partes em que os conteúdos apareciam. Em uma atividade coletiva os alunos foram nomeando os conteúdos “Aqui só aparece adição”, “Olhem na próxima página aparecem os nomes dos termos” e assim seguiram por algumas aulas. Muitas discussões aconteceram nestes momentos onde cada conteúdo era explicitado e a partir daí construíram um roteiro dos conteúdos trabalhados.

Identificados e localizados no livro, os conteúdos passaram para uma nova etapa que envolvia a organização para o estudo.

Decidiram que para saber se eles dominavam ou não os conteúdos listados seria importante refazer as atividades que haviam feito ao longo daquela trajetória de estudo. Cobrindo ou escondendo as respostas ou resultados poderiam refazer os exercícios. Nesta ocasião, perceberam também a importância da correção coletiva que havia sido feita ao longo do período e que as respostas certas ajudariam a localizar os conteúdos aprendidos e aqueles que ainda não estavam de fato dominados.

Outras indagações: Onde esse trabalho seria feito? Onde estas atividades seriam refeitas?

A professora então sugeriu que cada um trouxesse outro caderno, só para o estudo. Marcaram uma data para iniciarem os estudos na sala de aula.

Na data marcada para o primeiro grupo de estudos, cada um estava com seu caderno de estudos na mão. Para as crianças que não haviam providenciado ainda o caderno, a professora providenciou um bloco de rascunho. A turma foi organizada em grupos de quatro alunos. Esta seleção buscou uma formação de grupo heterogênea para que a troca entre os pares pudesse acontecer de maneira mais colaborativa.

Com o auxílio do roteiro montado nas aulas anteriores, os estudos foram iniciados. Antes, a professora recortou um pedaço de cartolina colorida para

cada criança, que foi nomeado de “tampa resposta”. Estavam prontos para começar a estudar.

Na primeira página do caderno de estudo: a data e o nome do conteúdo que seria estudado. A unidade e a página do livro e o número do exercício que seria feito também deveriam ser registrados. Combinaram que não deveriam copiar os enunciados. Indicariam a atividade e apenas a resolução e a resposta da tarefa. Caso encontrassem dúvidas, a primeira coisa a ser feita seria consultar e rever em seus próprios materiais as atividades relacionadas ao conteúdo em estudo. Se isso não fosse suficiente, como estavam em sala de aula, os colegas do grupo deveriam ser consultados. Depois desta atividade, cada um daria continuidade aos seus estudos em casa. Ao final, marcaram outros grupos de estudos onde todos deveriam trazer suas dúvidas para serem discutidas em sala. No decorrer da atividade, a função da professora era a de acompanhar o movimento individual de cada um e orientar caso fosse necessário, principalmente, em relação à organização dos registros, pois, as dúvidas eram discutidas entre eles. Inúmeras discussões foram presenciadas pela professora que fazia provocações com questionamentos para que eles se colocassem e explicassem como resolviam e como pensavam os conteúdos que estavam em foco. A turma toda estava muito concentrada. Nos grupos as conversas que aconteciam estavam sempre relacionadas ao estudo.

Na aula seguinte foram questionados de como andavam os estudos em casa. Todos com muito entusiasmo informaram suas experiências individuais. Ao relatarem os comentários de seus pais: “Ué, vc vai estudar sozinho? Não precisa de ajuda, não?” pareciam seguros, orgulhosos e se percebendo capazes de dar conta desse desafio.

No dia combinado para o segundo grupo de estudos, cada um levou para a sala de aula seus registros e seus apontamentos de dúvidas. Várias dúvidas apareceram e a professora questionava o grupo: “Quem pode explicar isso?” Aos poucos, coletivamente, as dúvidas iam sendo discutidas e solucionadas. Finalizaram a primeira etapa que envolvia o Sistema de Numeração e avançaram então para as operações.

O conteúdo de operações era muito mais complexo, pois vários aspectos precisavam ser estudados desde o conceito propriamente dito até o algoritmo de cada uma delas. Localizaram no livro as páginas que seriam estudadas e viram que eram MUITAS. Foram analisando e vendo que os conteúdos, embora abordados de forma muito simples iam se aprofundando e se tornando mais complexos. As dúvidas eram muitas e diversas. Não daria para refazer coletivamente tudo. Como situar e localizar os conteúdos que ainda não eram dominados?

Conversaram sobre isso. Para melhor diagnosticar o conhecimento de cada um a respeito desses conteúdos e direcionar o estudo, a professora preparou uma atividade individual que foi chamada de pré-estudo, na qual todos os conteúdos relativos às operações que já haviam sido estudados estavam abordados. Esta atividade foi realizada em outra aula. Após concluírem a atividade e perceberem as dúvidas, cada um dos alunos montou o seu roteiro individual de estudo e com orientação foram localizando no livro apenas as páginas dos conteúdos que precisariam estudar. Assim o estudo estaria direcionado às dúvidas. Feito isso, foram orientados quanto ao estudo individual que seria feito em casa e marcaram um novo grupo de estudos para a aula seguinte.

Este grupo de estudos aconteceu como o já relatado anteriormente. Cada um apontava suas dúvidas e, agora, nos pequenos grupos, elas iam sendo discutidas de forma mais autônoma e segura. Percorrendo os grupos, a professora podia observar como cada um procurava ajudar seus colegas, dando dicas, mostrando como faziam, explicando, exemplificando, trocando estratégias de pensamento...

Considerações gerais

Como construir uma prática pedagógica democrática e emancipadora na sala de aula sempre foi pauta de inúmeras discussões na escola e na academia. Tornar o educando protagonista do seu processo de aprendizagem se apropriando de seus

saberes e autônomo na busca de suas dificuldades é um desafio permanente da sala de aula.

A avaliação das aprendizagens dos alunos é pauta de inúmeras discussões tanto nas salas de aula propriamente ditas, nas escolas, nas famílias, como no espaço acadêmico. Avaliar os conhecimentos dos alunos é fundamental para a organização do currículo e da prática pedagógica e se torna um elemento fundamental no processo ensino/aprendizagem. O que se deve avaliar, como se deve avaliar e para que avaliar são questionamentos presentes que abordam diferentes concepções de avaliação. Tomo como objeto de pesquisa para minhas investigações a concepção de avaliação de Domingos Fernandes: Avaliação Formativa Alternativa, que se destaca por estar inserida plenamente no processo ensino/aprendizagem, é interativa e tem como principal função melhorar as aprendizagens dos alunos levando-os a aprender cada vez melhor.

Este relato aponta para uma prática de sucesso. As atividades foram propostas com a intenção de que cada aluno desenvolvesse condições para regular suas aprendizagens, meios foram oferecidos para que todos aprendessem de forma colaborativa e participassem ativamente de todo o processo de aprendizagem e avaliação. A professora propôs tarefas organizadas que tinham definidos de forma clara os objetivos que deveriam ser alcançados.

Cabe ressaltar então, que neste sentido a avaliação presente em todo o processo relatado se aproxima da concepção de avaliação “[...] a avaliação, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante e não apenas no professor, como ocorre tradicionalmente, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades.” (FERNANDES; C. 2014, p 118).

Como já informado este projeto teve como principal intenção buscar garantir que os alunos se percebessem como principais protagonistas do seu processo de aprendizagem e também que pudessem assumir um lugar de responsabilidade e de colaboração com o outro.

Na condução e orientação deste trabalho, torna-se bastante clara a intenção da professora de buscar a melhor forma de “deixar com eles” e de desafiá-los a desenvolver uma postura mais autônoma e decisória.

Com essa experiência, percebemos a importância de organizar a prática pedagógica que seja orientada pela ideia de que ensinar implica, sobretudo, reconhecer que os alunos podem aprender. Perceber os alunos como sujeitos de suas aprendizagens é também torná-las sempre significativas para eles. Fica claro que cada proposta organizada e planejada tinha como referência este olhar para o aluno. E claro que este tipo de ação pedagógica dá muito trabalho, mas o processo e também o resultado, acredito, valeram a pena.

Nesse sentido, torna-se evidente, que se faz necessário analisar e planejar cada proposta para garantir a qualidade das aulas, utilizar diferentes recursos, fazendo atividades coletivas, buscando desafiá-los e apoiá-los em suas dúvidas para que se sentissem seguros e amparados em suas jornadas de aprender. O que, a meu ver, se mostrou fundamental para que eles interagissem com os conceitos e com as propostas, possibilitando que pudessem se responsabilizar por suas ações e por seu processo de aprendizagem. Como demonstram a fala de algumas crianças:

“(...) minha mãe me mandava estudar e eu não sabia o que fazer.... Agora eu sei (...)” ou ainda: “ Eu aprendi a estudar... você me ensinou...”

Nesta prática pedagógica, a Avaliação Formativa Alternativa (FERNANDES, 2009) que se destaca por estar inserida plenamente no processo ensino/aprendizagem, é interativa e tem como principal função melhorar as aprendizagens dos alunos levando-os a aprender cada vez melhor. Para ele,

A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES; DOMINGOS, 2009, p.59).

Por fim, cabe ainda ressaltar que a formalização e execução dessa experiência, favoreceram, como esperado, que os alunos incorporassem, atualmente, em sua rotina,

as atitudes e procedimentos adequados à construção de uma postura mais democrática, crítica e autônoma de estudante.

Referências

FERNANDES, C.O. In: FERNANDES, C.O org. Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

TRABALHANDO COM A CALCULADORA (OU CELULAR): ATIVIDADES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréa Thees

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

andreathees@gmail.com

O objetivo dessa oficina é apresentar para os participantes, prováveis futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as possibilidades de se utilizar a calculadora como suporte para as aulas investigativas. Trata-se de um recurso importante, que não deve ser proposto apenas para substituir o aprendizado dos algoritmos das quatro operações básicas, necessários para a compreensão de padrões e generalizações matemáticas. Mas, ao contrário, para facilitar o aprendizado de determinados conteúdos, que acabam sendo pouco trabalhados devido ao tempo que se perde resolvendo intermináveis “continhas”. Certos cálculos, que poderiam estar sendo realizados pela calculadora, além de desviar a atenção dos alunos, tornam algumas atividades maçantes e os alunos desmotivados a seguir investigando possibilidades. No primeiro momento desta oficina, será apresentada uma breve história da calculadora e algumas reflexões de educadores matemáticos acerca de sua utilização. Em seguida, serão apresentadas atividades exploratórias que visam conhecer as teclas e recursos das calculadoras (ou das calculadoras dos celulares). Logo depois, serão propostos problemas para serem resolvidos pelos participantes e debateremos as estratégias de resolução encontradas e como estas se relacionam com o uso da calculadora como ferramenta de investigação em sala de aula nos anos iniciais.

ATENÇÃO: Solicitamos aos participantes que tragam uma calculadora, ou possuam o aplicativo “calculadora” instalado em um aparelho celular, com os recursos de raiz quadrada e com as teclas de memória (M+, M-, ...).

Palavras-chave: Calculadora; anos iniciais; PCN; Educação Matemática.

Introdução

Quando pensamos em fazer contas, sempre surge a pergunta: alguém tem uma calculadora ou um celular?. Ela faz parte da história dos microcomputadores, que utilizamos a todo o momento, e continua presente em

nosso cotidiano mesmo que seu uso seja apenas para verificarmos como andam "as nossas finanças". E na sala de aula, como podemos explorá-la?

Esta oficina fala da história das máquinas de calcular e oferece sugestões originais e divertidas de uso da calculadora.

Iniciando um bate-papo

Então, somente a calculadora é suficiente para resolvermos problemas matemáticos? Hoje em dia, muitos de nós fazemos cálculos com facilidade, usando uma calculadora. Mas será que sempre foi assim? Claro que não. Houve um tempo em que os sábios se reuniam durante horas para calcular e resolver problemas. Dessa época até os dias de hoje, muita coisa aconteceu.

Algumas pessoas consideram os dedos a "primeira máquina de calcular". O ábaco é outro tipo de "máquina de calcular", bastante utilizado desde os tempos antigos até os dias de hoje. O soroban é um tipo de ábaco muito utilizado pelos japoneses e chineses, desde o século XVII.

Mais um pouco de história

Um francês de 18 anos, chamado Blaise Pascal, por volta de 1642, inventou a primeira máquina de calcular, que se chamava Pascalina. Ela não usava pilha porque não existia. Era mecânica e cheia de engrenagens. Com ela, Pascal fazia a contabilidade do pai. A máquina de Pascal era capaz de somar, subtrair e só multiplicava por adições sucessivas.

A primeira máquina capaz de realizar as operações de multiplicar e dividir foi inventada em 1670, na Alemanha, por Gottfried Leibniz, mas ela não era confiável. Em 1820, Charles Xavier Thomas inventou uma calculadora que executava as 4 operações.

Por volta de 1822, o inglês Charles Babbage desenvolveu uma máquina que fazia cálculos com funções trigonométricas e logarítmicas, utilizando cartões. Em 1843, ele desenvolveu uma máquina capaz de executar as quatro operações (somar, dividir, subtrair e multiplicar), armazenar dados em uma memória (de até 1000 números de 50 dígitos) e imprimir resultados. Sua máquina só pode ser concluída anos após a sua morte, tornando-se base para a estrutura dos computadores atuais e fazendo com que Charles Babbage fosse considerado o Pai do Computador. A partir dessa época, as calculadoras foram ficando cada vez mais leves, além de menores e portáteis. Em 1959, apareceu uma segunda geração de calculadoras, utilizando o transistor, descoberto em 1947. Elas passaram a utilizar circuitos impressos e baseados nos transistores, o que as tornou bem menores.

Em 1958, Jack Kilby, funcionário da Texas Instruments, descobriu o circuito integrado, tornando possível diminuir ainda mais as dimensões das calculadoras. A partir de 1970, surgiram os modelos de bolso. Em 1972, surgiram

as calculadoras programáveis nos laboratórios da Hawlett Packard. Em 1975, com a Sharp, e 1976 com a HP, surgiram as calculadoras programáveis que possuíam programas com base em linguagens de informática. A partir daí, surgiram máquinas, cada vez menores, que podemos chamar de calculadoras computacionais.

As atividades da oficina

Foram propostas algumas atividades⁶⁵ e desafios com o objetivo de apresentar uma metodologia baseada na investigação para que o uso da calculadora, ou celular, nas aulas de matemática não tenham apenas o objetivo de realizar cálculos. Através destas atividades, pretendemos que o participante conheça uma máquina de calcular bem simples, e que atualmente está disponível em qualquer celular.

Atividade 1 - Coloque a calculadora em cima de sua mesa. Utilize-a para responder às seguintes perguntas:

1. Quantas teclas existem na sua calculadora? Esta resposta é pessoal. Algumas calculadoras apresentam 22, 23, 24 ou 25 teclas. Estamos falando de calculadoras dos celulares ou daquelas de bolso, bem simples.
2. Localize nas teclas os algarismos de 0 a 9
3. E os sinais das operações $+$, $-$, $\times$, $\div$
4. Qual a tecla que liga a máquina? Qual a tecla que apaga o que está escrito no visor? Em muitas calculadoras, ON e C estão numa mesma tecla. Em outras, existe uma tecla para ligar (ON) e outra para apagar (C).
5. Qual a tecla que desliga?

Atividade 2 - Vamos trabalhar com a calculadora:

1. Ligue a calculadora ou acesse o aplicativo em seu celular.
 2. Aperte as teclas 3, 2 e 5. Que número apareceu no visor?
 3. Apague o número que está no visor.
 4. Agora faça aparecer no visor o seguinte:
 - a. um número com dois algarismos iguais, menor que 50;
 - b. um número com três algarismos diferentes;
 - c. um número menor que 501 e maior que 410;
 - d. um número positivo menor que 1;
 - e. um número maior que 100 milhões. O que você observou?
- Crie outras situações.

Atividade 3 - Vamos fazer alguns cálculos com a calculadora?

1. Aperte as teclas 3 e 9. Que número apareceu no visor?

⁶⁵ Atividades disponíveis em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/matematica/index.html>

2. Vamos somar outro número a esse. Antes de digitar o segundo número, você deverá apertar a tecla que possui um sinal. Que tecla é essa?

3. A segunda parcela da adição é o número 18. Que teclas você deve apertar?

4. Aperte a tecla =. O que apareceu no visor?

5. Propor ao aluno que efetue, usando a calculadora, algumas operações como as sugeridas abaixo, registrando os passos seguidos até obter o resultado.

$$219 - 107 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$384 \div 3 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$28 + 34 + 90 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$27 \times 6 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$45 \div 7 = \underline{\hspace{2cm}}$$

Atividade 4 - Vamos continuar fazendo alguns cálculos com a calculadora. Calcule $26 + 26 + 26 + 26 + 26$. Como você poderia facilitar esse cálculo? Que teclas você digitaria, procurando apertar o menor número possível delas?

Atividade 5 - Em uma calculadora registrou-se o número 2458. O que devemos fazer para encontrar nessa calculadora o número 2738, sem apagar o número 2458? Realize o menor número de manipulações possível. Escreva todos os passos seguidos.

Atividade 6 - Utilizando uma calculadora, verifique qual dos números indicados abaixo é a melhor aproximação de $29,5 \div 7$:

- a. 4,2
- b. 4,268
- c. 4,25
- d. 4,28
- e. 4,272
- f. 4,273

Atividade 7 - E as teclas M+, M-, MR e MC? Para que servem? Vamos analisar dois exemplos:

1. Se queremos calcular $(28 - 13) + (32 - 11)$ como fazer?
 - a. Efetuamos $28 - 13$, digitando $28 - 13 =$ e, em seguida, digitamos a tecla M+
 - b. Efetuamos $32 - 11$, digitando $32 - 11 =$ e, em seguida, digitamos a tecla M+
 - c. Para encontrar o resultado da expressão digitamos MR.
2. Se queremos calcular $(28 - 13) - (14 + 23)$ como fazer?
 - a. Efetuamos $28 - 13$, digitando $28 - 13 =$ e, em seguida, digitamos a tecla M+
 - b. Efetuamos $14 + 23$, digitando $14 + 23 =$ e, em seguida, digitamos a tecla M-
 - c. Para encontrar o resultado da expressão digitamos MR.

Conclusão:

Digitando M+ guardamos na memória os resultados positivos;

Digitando M- guardamos na memória os resultados negativos;

Digitando MR somamos os resultados armazenados.

Agora experimente calcular $(32 + 18) - (42 - 13) + (3 \times 18) =$

Atenção: Para apagar tudo o que guardamos na memória, tecla MC ou M- ou M+, dependendo da calculadora. E não se esqueça de limpar o visor antes de iniciar uma nova operação.

Atividade 8 - Usando a calculadora, encontre os resultados das expressões abaixo, apertando o menor número de teclas possível. Ao lado de cada cálculo registre as teclas necessárias

- a. $312 + 12 + 12 + 12 + 12 + 12 + 12$ _____
- b. $208 - 5 - 5 - 5 - 5 - 5 - 5 - 5$ _____
- c. $42 + 5 \times 10 + 5 \times 10 + 5 \times 10 + 5 \times 10$ _____

Atividade 9 - Em cada item, aperte a sequência de teclas indicada:

- a. $8 + = = = =$
- b. $130 - 15 = = =$
- c. $3 \times = = = = =$

O que você pode observar em cada caso?

Agora use a calculadora para fazer $1000 \div 10 =$

Se queremos dividir o resultado obtido por 10, repetindo este procedimento obtemos a sequência (100; 10; 1; 0,1; 0,01; ...)

Você conhece outro caminho para obter a mesma solução? Experimente e registre a sequência formada.

Atividade 10 - Encontre uma maneira de registrar o número 54 no visor da calculadora sem apertar as teclas 5 e 4. Escreva os passos que você utilizou para resolver a questão.

Agora encontre uma maneira de registrar o número 167 sem apertar as teclas 1, 6 e 7. Escreva os passos que você utilizou para resolver o problema.

Usando a calculadora para descobrir padrões numéricos

1. Efetue e observe as seguintes multiplicações (use a calculadora quando achar necessário):

- a. $6 \times 2 =$ _____
- b. $66 \times 2 =$ _____
- c. $666 \times 2 =$ _____
- d. $6\,666 \times 2 =$ _____
- e. $66\,666 \times 2 =$ _____

Agora, sem usar a calculadora, escreva o resultado de $66\,666\,666 \times 2$

Qual é a regra destas multiplicações?

Crie um problema semelhante a este para multiplicar por 3.

2. Faça o mesmo para os produtos abaixo, usando a calculadora. Depois observe:

a. $1 \times 11 =$ _____

b. $11 \times 11 =$ _____

c. $111 \times 11 =$ _____

d. $1111 \times 11 =$ _____

e. $11\,111 \times 11 =$ _____

Sem efetuar, descubra o resultado de $1\,111\,111 \times 11$

3. Agora, observe os resultados das seguintes expressões e confira os resultados na calculadora:

a. $8 \times 8 + 13 = 77$

b. $88 \times 8 + 13 = 717$

c. $888 \times 8 + 13 = 7\,117$

d. $8\,888 \times 8 + 13 = 71\,117$

Qual deve ser o resultado de $888\,888 \times 8 + 13$?

4. Use a calculadora para descobrir que algarismos escondem os losangos no seguinte produto: $\blacklozenge \blacklozenge \blacklozenge 4 \blacklozenge \blacklozenge \times 7 = 6\,743 \blacklozenge 56$

5. Uma mágica com a calculadora! Escolha o número que você mais gosta de 1 até 9. Faremos este número aparecer várias vezes no visor da sua calculadora. Para isto, usaremos a Matemágica! Matemágica? Será que isso existe mesmo? Vejamos...

Digite o número 37037 na sua calculadora. Lembre-se do número escolhido? Multiplique-o, mentalmente por 3. Agora, usando a calculadora, multiplique 37037 por este valor. Que numerais apareceram no visor?

Tente repetir a “mágica” com outros números. Tente descobrir o segredo por trás desta Matemágica.

Dica: quais foram as operações de multiplicação realizadas? Que fator foi multiplicado mentalmente? O que acontece se invertermos a ordem das multiplicações? Faça a multiplicação 37037 vezes 3 e confira o resultado. Depois, multiplique este número por um número de 1 a 9. O que aconteceu?

Você acha que consegue criar uma situação semelhante? Tente!

Não se esqueça de, ao final, esclarecer quais foram as operações matemáticas usadas para criar situações de Matemática. Deixe o aluno curioso, mas não sem entender os algoritmos matemáticos.

Conclusão

Apesar da lista de presença contar com doze inscrições, a oficina teve apenas duas participantes que compareceram, uma delas cursando o terceiro período de graduação em Pedagogia e outra já formada e atuando como professora. Contudo, foi um momento de muitas trocas e aprendizagens.

Bibliografia

SCHIFFL, D. *Um estudo sobre o uso da calculadora no Ensino de matemática*. Dissertação de mestrado. Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Dissertacao_Daniela.pdf. Acesso em: 29 set 2012.

BIGODE, J. A. L. *Explorando o uso da Calculadora no ensino de Matemática para jovens e adultos*. Disponível em: http://www.matematicahoje.com.br/telas/autor/artigos/artigos_publicados.asp?aux=Calculadoras. Acesso em: 29 set 2012.

SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Severine C. Macedo

Mestranda do PPGEDU UNIRIO

severinemacedo@gmail.com

Diógenes Pinheiro

Prof. Dtº UNIRIO.

diogenes@alternex.com.br

Eliane Ribeiro

Prof. Dtª UNIRIO

elianeribeirounirio@gmail.com

Resumo

O presente trabalho visa refletir sobre os sentidos da educação do campo, pensar a realidade que pauta a necessidade de uma educação contextualizada para o mundo rural; fazer um diagnóstico das concepções e práticas da educação do campo, especialmente com foco na juventude. Abordar a Pedagogia da Alternância, a experiência do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária e dos Centros de Formação por Alternância.

Palavra-chave: educação do campo; educação por alternância.

Introdução

O campo brasileiro é marcado por conflitos, desigualdades, diversidades, rico em resistência e fundamental para o do Brasil. Com um peso econômico, político e cultural, se faz necessário pensar no mundo rural contemporâneo e entender que ele não é sinônimo de produção agrícola, percebe-lo como espaço de vida e de produção do conhecimento é central.

Estudo sobre novas ruralidades⁶⁶ aponta que o Rural Ampliado (campo e cidades rurais) representa 70 milhões de pessoas, (37% da população); 89% do território nacional e representa 89% dos municípios brasileiros.

Segundo o IBGE (censo 2010), a juventude rural representa 7.807.627 dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos e 27% da população rural.

O campo e a educação.

Dados da PNAD apontam que enquanto a escolaridade média da população urbana de 25 anos ou mais no Brasil é 8,2, a da rural é de 4,4. Na escolarização, na média dos jovens de 18 a 28 observamos avanços significativos, mas a média em 2013 ainda era de 10,2 para os urbanos e 7,9 para os jovens rurais.

O censo escolar da educação básica dos últimos dez anos mostra um decréscimo no número de escolas e de matrículas na área rural e um crescimento na área urbana. Em 2003 registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas; em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas.

Segundo o IBGE (2012), o analfabetismo no campo é o dobro do identificado no meio urbano. Apesar da taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais ter diminuído, entre 2001 e 2011, de 12,1% para 8,6%, no meio rural a taxa era de 21,2% e no urbano de 6,5% no ano de 2011.

Os dados sinalizam para as profundas desigualdades enfrentadas no Brasil e apontam que pensar as especificidades do campo dentro da política geral de educação ainda é um desafio. MOLINA (2007) pergunta se este modelo de políticas generalistas será suficiente para suprimir as históricas exclusões sofridas pelos sujeitos do campo? E cita Boaventura Souza Santos, ao afirmar que os sujeitos sociais têm o direito à igualdade quando a diferença os inferioriza; e têm o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

Nessa perspectiva, a educação do campo nasce da luta dos próprios camponeses, pelo direito à escola, pela defesa dos seus territórios e de sua identidade e difere da educação rural ou educação *no* campo pois estas são realizadas *para* o espaço rural, e reproduz um padrão urbano de educação.

Quando dizemos por uma educação do campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito a educação e a escolarização no campo; e pela construção de uma

⁶⁶ Projeto Repensando a ruralidade no Brasil. Pesquisa sobre novas ruralidades. Coordenação da Professora Tania Bacelar, da UFPE e IICA Brasil.

escola que esteja no campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada a história e a cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não mero apêndice da escola pensada na cidade. CALDART, 2003, pag. 13

Nessa perspectiva, algumas propostas têm sido criadas e veremos duas a seguir.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

Criado em 1998, realiza ações de alfabetização, ensino fundamental, médio e pós médio de Jovens e Adultos, Formação de Profissionais de Nível Médio e Superior, e Concessão de Bolsas de Capacitação e Formação Profissional.” Hackbart, (2007) destaca que o programa formou cerca de 500 mil pessoas, sempre em parceria com universidades públicas, escolas técnicas, escolas-família agrícola, além de secretarias estaduais e municipais de educação. A Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária, aponta que no período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do Pronera por meio de 82 instituições de ensino em todo o país.

O programa se propõe a estar ancorado na realidade dos assentados da reforma agrária . Santos (2007) destaca que “os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social”. E aponta que “uma característica importante do PRONERA, diz respeito aos tempos e espaços educativos, pela adoção da metodologia da alternância na organização dos cursos. Os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses”.

Centros familiares de educação por alternância

Surgiu na França e começou a ser implantada no Brasil inicialmente por ações do Movimento de Educação Promocional (MEPES) no estado do ES, em 1968. Conjuga tempo escola e tempo família/comunidade. A metodologia pode ser identificada a partir de seu princípio fundamental de articulação entre escola e vida e de sua vinculação com os movimentos sociais. Segundo ARAUJO (2015), *um aspecto singular desta origem é a articulação entre esta Pedagogia com a ação e com o que hoje poderíamos chamar de desenvolvimento local.*

Está fortemente enraizada na vida comunitária e prevê a participação dos pais nos processos formativos. O MEC (2012) aponta que os objetivos dos CEFFA vão, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos. E registra que após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (EJA ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental). A rede CEFFA soma 217 escolas.

Conclusões:

Desconstruir estereótipos e pensar a complexidade da educação na diversidade, pressupõe pensar o campo brasileiro e seus sujeitos em um contexto onde a educação é peça chave. Pensar este tema, sobretudo em uma universidade com características tão urbanas como tem a UNIRIO, é fundamental, pois estamos falando do direito à educação para uma população ainda invisível e subjugada. Quais as pontes necessárias para avançar nessa articulação campo/cidade? Esta é uma questão que acreditamos ser necessária debater aprofundadamente e dentro da tríade ensino, pesquisa e extensão, pois só assim será possível ampliar o debate para o conjunto da sociedade brasileira.

Referências

ARAÚJO. R. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000300819

BRASIL. **II PNERA. Relatório da segunda pesquisa nacional sobre educação na reforma agrária. 2015.** Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640

BRASIL. **Por uma educação do campo**. Org. SANTOS, C. A. NEAD. 2007. Disponível em http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf

BRASIL. **Educação do campo, marcos normativos**. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

CALDART. R; KOLLING E; CERIOLI P. **Educação do campo, identidade e políticas públicas.** 2002. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>

CURSO BÁSICO DE PRIMEIROS SOCORROS

Malu Silva de Freitas

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; CCHS; Escola de Educação.

maludeka@gmail.com

Resumo

O curso de suporte básico de vida visa atender ao despreparo das pessoas diante de situações de emergência do cotidiano. Ensinando como agir até a chegada do socorro especializado. É essencial ao ser humano conhecer e saber agir diante de situações que necessitam um primeiro atendimento, sabendo essencialmente o que não se deve fazer, como proceder, a quem devemos recorrer. Neste trabalho visamos facilitar o entendimento do educando diante de situações de risco, sabendo quando se deve agir efetivamente, até onde podemos agir, qual o encaminhamento devemos fazer a vítima. Além de inserir ao educando a importância extrema do conhecimento do atendimento nos primeiros socorros, com o objetivo do próprio educando multiplicar os saberes adquiridos neste curso ao maior número de pessoas, e estimular a outras pessoas que busquem esse conhecimento tão importante.

Palavra-chave: primeiros socorros; suporte básico de vida; atendimento inicial; vítima; socorro.

Introdução

Infelizmente o ensino dos primeiros socorros no Brasil não é visto como essencial na educação do cidadão, embora seja crucial para a vida de todos que estão inseridos na sociedade. Acredito que todos deveriam saber como agir numa situação onde há alguém em sofrimento, e/ou em risco de vida. Mas principalmente quem lida com um número razoável de pessoas sendo o único responsável pelas mesmas, como é o caso do docente.

Saber atender alguém em situação de dor, de risco é saber o básico. Como: saber para quem é qual número telefônico devemos ligar, quais informações devemos passar e como passar. Saber agir e ter o preparo para agir em situações do cotidiano, como um corte, um engasgo, uma queimadura, um desmaio, etc. Saber além disso como ensinar isso a outras pessoas, como instruir num momento de tensão, como falar, como se portar. Garantindo a segurança pessoal e dos que estiverem envolta, além de facilitar a espera da vítima até a chegada do socorro especializado, tendo em mente que em momento algum podemos colocar em risco nós mesmos, ou qualquer pessoa ali presente, e nunca agravar o estado da vítima.

O objetivo deste curso é capacitar a turma a saber agir diante de diferentes situações com vítimas, sejam elas de trauma (vítima por um fator externo – ex: acidente de trânsito, briga física, engasgo, tombo), ou vítimas clínicas (vítima por um fator interno – ex: desmaio). Tendo confiança e preparo para agir, e instruir num momento desses, sabendo para onde encaminhar, como melhorar a situação da vítima até a chegada do socorro, sem agravar a situação, saber formas de agir sem se colocar em risco, ou colocar outros. E por fim saber passar esses conhecimentos para outras pessoas.

Metodologia

A metodologia utilizada neste curso é teórico-prática. O curso tem duração de três horas. O curso conta com o slide apresentado aos alunos, com imagens e vídeos que facilitem a aprendizagem e a apropriação por parte dos mesmos do conhecimento adquirido. Juntamente com a explicação e interação da instrutora com os participantes.

Além disso a todo momento há atividades práticas que os participantes devem atuar, juntamente com a orientação da instrutora e dos outros participantes do curso.

Os estudantes treinam curativos, ressuscitação cardiopulmonar, manobra de Heimlich (manobra para desengasgo, em adultos/ crianças, e em bebês). A todo o momento no curso os estudantes são avaliados com perguntas referentes a assuntos já abordados, são convidados também a demonstrar o que aprenderam e explicar aos outros participantes.

O curso também repete durante a aula as informações obtidas, dando diversos exemplos e demonstrações para assim facilitar a absorção do conhecimento.

Por fim pedimos aos participantes que se pudessem e quisessem estaríamos aceitando doações de roupas de frio, e alimentos não perecíveis para doar a quem precisa. Afinal para melhorar a vida das pessoas, não basta apenas agir nas situações onde há um sofrimento físico exposto a todos, precisamos ter consciência a ajudar nas situações de sofrimento que sabemos que existem diariamente e as vezes esquecemos de ajudar e amenizar também o sofrimento destas pessoas.

Discussão

Os ensinamentos são feitos de forma gradativa, começamos a discussão falando sobre o que são primeiros socorros. Em seguida falamos para onde devemos encaminhar a ou as vítimas e como isso deve ser feito. Demonstramos e exemplificamos como

devemos abordar a vítima e avaliar o seu estado ao mesmo tempo não esquecendo da necessidade de garantir a sua própria segurança (do socorrista) e de outros que estejam na cena, como os curiosos, a sua equipe, e a da vítima, garantindo que não haja futuras vítimas. Em seguida continuamos a discussão instruindo aos participantes como agir em situações de: queimadura, hemorragia, engasgo, parada cardiorrespiratória, desmaio, convulsão. Além de saber como agir entender também o que causa cada uma dessas situações, como o corpo reage. Com isso demonstrar a importância do conhecimento para atenuar a situação da vítima e poder garantir o conforto o máximo possível de alguém em situação de dor, podendo inclusive salvar uma vida.

Conclusões

Finalizando o trabalho além de se esperar dos participantes que saibam agir nessas situações mencionadas, espera-se também que o curso ajude aos participantes a interiorizarem a importância de atenuar o sofrimento humano, e ajudar uns aos outros. Garantindo uma melhora da nossa sociedade. Como instrutora, não espero que meus ensinamentos sejam passados apenas por mim, mas espero que sejam multiplicados e repassados diariamente por todos que aprenderam comigo e com os outros participantes do curso.

Os estudantes sairão capacitados a atender diante das situações mencionadas (qual número ligar; como abordar a vítima; como se proteger; como ocorre e como agir em situações de queimaduras; como agir e como ocorre situações de hemorragia; como proceder na manobra de Heimlich; como fazer a ressuscitação cardiopulmonar; como agir em casos de desmaio; como agir em casos de convulsões) e sairão capazes de melhorar a vida de muitas pessoas, diante da troca de conhecimentos que estaremos adquirindo ao longo do curso.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 54ª edição. RJ: Editora paz e terra, 2016.
- MCSWAIN, Norman E. FRAME, Scott. SALOMONE, Jeffrey P. Atendimento Pré Hospitalar ao Traumatizado. Ed. Artmed. 8ª edição, 2016.
- NAEMT. AMLS: Advanced Medical Life Support - Atendimento Pré-Hospitalar às Emergências Clínicas. Ed. Elsevier, 2014.

PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: O QUE ESTÁ EM JOGO?

Andréa Martello (coordenadora da mesa)

Escola de Educação - UNIRIO

deamartello@gmail.com

Resumo da mesa:

A proposta da mesa é trazer elementos para a discussão acerca dos processos emancipatórios em jogo na infância e adolescência em suas varias facetas: jurídica, social, política, econômica, educacional e subjetiva. O que se entende por processos emancipatórios nessas esferas se entrecruzam e se problematizam na medida em que estão submetidos a uma estrutura de dominação institucionalmente estabelecida no modo de produção capitalista, enquanto que o sujeito emerge em sua história singular e muitas vezes como contraponto à ordem estabelecida. Busca-se tratar das questões relativas à infância e adolescência tomando-as como orientação para o que está em jogo nos processos de dominação e emancipação nos dias atuais.

Palavras-chave: infância; adolescência; emancipação; educação

A BRINCADEIRA E A CRIATIVIDADE INFANTIL: FONTES EMANCIPATÓRIAS – POLÊMICAS E POSSIBILIDADES

Adelaide Rezende de Souza

Estácio de Sá / Nipiac – Universidade Federal do Rio de Janeiro

adelaidebringead@gmail.com

Resumo

Atualmente, fala-se de educação para a infância voltada para a cidadania e emancipação, que possa viabilizar a formação de sujeitos agentes, capazes de construir uma história própria e mais humana, não apenas reproduzindo a ordem vigente. Adorno (1995) vai afirmar que na sociedade industrializada do capitalismo, a educação crítica do indivíduo, base de sua formação emancipatória, encontra-se travada, realizando-se apenas como adaptação, ou seja, como sem informação. Em muitos contextos a criança tem sido desvalorizada enquanto sujeito e não há oportunidades para criações coletivas. O individualismo tem sido um aspecto influenciador na formação dos jovens e crianças, espaços para atitudes de cooperação e construção em grupo, além de não estimulados, em geral são reprimidos. Na tentativa de romper com essa lógica, convindo a descumprir com a tradicional visão das crianças como seres inacabados, não civilizados e estranhos. E olhar atentamente para suas brincadeiras como instrumento emancipador que possa abrir brechas para outros modos e perspectivas de apropriação do brincar, que desconstrua com os universos fixos e normalizados, permitindo a emergência de novas maneiras de experimentação da vida.

Palavras-chave: brincadeira, emancipação, infância, criatividade

A percepção idealizada da infância como período livre das agruras do mundo, indica a necessidade de um aprofundamento mais crítico direcionando o tema a ideia de construção social, um conceito variável associado à muitos fatores, tais como: classe social, sexo, etnia, entre outros.

Essa ideia nos induz a entender a criança como capaz de produzir mudanças nos sistemas em que estão inseridas. Nesse sentido o brincar surge como um comportamento importante para quem deseja investigar a infância, pois apontado como direito da criança, inclusive sendo algumas brincadeiras consideradas patrimônio imaterial da cultura humana, contraditoriamente a possibilidade de brincar tem sido cada vez mais tutelada pelo adulto.

A intensão do texto é apontar a respeito da importância de perceber a criança como produtora de cultura, potencialmente criativa e ativa. Além do mais, compreender que “o brincar” pode subverter demandas lineares que pretendem normatizar os corpos, pois à medida que o brincar possibilita experimentações, pode ser um dispositivo de ampliação de formas de agir que subverta o instituído. Segundo Lemos (2007, P. 87):

[...] O brincar, à medida que possibilita a experimentação, pode ser um dispositivo de resistência ao controle social e até mesmo um mecanismo de produção de si, que amplia a criação de novos mundos, novas formas de pensar, sentir e agir.

Para Huizinga (2008), o puro e simples jogo constitui uma das principais bases da civilização, é uma função de vida. No jogo, a criança representa e sua representação, mais do que uma realidade falsa é a realização de uma aparência. Ela joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade sabendo perfeitamente que o que está fazendo é um jogo.

E Walter Benjamin (1984), ressalta que o brincar significa sempre libertação. Ao brincar as crianças criam para si o pequeno mundo próprio. Frente a uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, afirma que a criança se liberta dos horrores do mundo através do jogo.

[...] A resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar para uma correção ou mudança de função. E a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora. As crianças “fazem a história a partir do lixo da história” É o que as aproxima dos inúteis, dos inadaptados e dos marginalizados. BENJAMIM (1984, P. 14).

De acordo com essa diretriz Winnicott (1975, p.28) afirma que “ a criatividade é, portanto, a manutenção através da vida de algo que pertence a experiência infantil: a capacidade de criar o mundo”. Subentende-se então que os brinquedos e as

brincadeiras são excelentes oportunidades para nutrir a força da vida existente nas crianças e que lhes asseguram ações que libertam e favorecem a imaginação.

Isto posto, cabe perguntar: diante de tudo isso qual seria a relação da brincadeira com os processos emancipatórios na infância, considerando o reduzido espaço coletivo para as crianças e o escasso tempo livre para brincar?

Logo, fica evidente que a brincadeira possibilita muitas vezes um canal de transgressão, pois liberta, faz correr, gargalhar, gritar e expressar-se de diferentes formas. Fortuna (2010, p.110) afirma:

[...] a brincadeira é uma atividade paradoxal. A um só tempo conservadora e transformadora, assim como reforça relações, concepções de mundo, modos de conhecer e viver, também os cria e recria. Vem daí seu potencial revolucionário, mesmo quando se tenta confiná-la, ordená-la, dominá-la. Rebelde, ela resiste à didatização, mostrando-se tanto mais encantadora e encantada quanto mais livre e espontânea.

Vale destacar, que os processos emancipatórios estão relacionados aos comportamentos de resistência, e dizem respeito à construção de formas de atuação que apontem no sentido crítico e na construção de espaços de luta contra hegemônica. E que superem a naturalização da dominação dos adultos em relação às crianças. Além disso, problematizar a apropriação “do brincar” como instrumento de disciplina, questionando a normatização e o controle estabelecido em uma sociedade capitalista que mercantilizou a educação.

Adorno (1995, P. 141) vai apontar que a emancipação não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social e afirma:

[...] A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem-sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é pré-condição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

Em muitas escolas e famílias há a regulação autoritária das crianças, que reprimidas, vão sendo anuladas e confinadas em espaços cada vez menores e fechados, onde o ato de brincar fica reduzido a manipulação de um ou outro objeto, sem a oportunidade de troca entre os pares. Além disso, “o brincar” muitas vezes, só é visto como ensaio para a vida adulta.

Por outro lado, Ferreira (2005), destaca através de uma pesquisa realizada em uma escola de educação infantil, uma investigação a respeito de estratégias de confronto das crianças (3 a 6 anos) com os adultos, nos momentos de brincadeiras, especificamente na hora “da arrumação”.

A pesquisadora conseguiu identificar ações comuns entre os pares de crianças para continuar brincando, mas ao mesmo tempo, aparentemente, tendo conformidade com as ordens dos adultos. Frases como: - “Está na hora de arrumar! ” – Ditas pelo adulto. Foram substituídas pelas crianças por: - “Vamos arrumar tudo! ” – (ganhando mais tempo e mantendo e prosseguindo as ações com os pares). Manipulando o sentido e o tempo da ação. Ou: “tem que ser devagar”! - (parecendo associada a ideia de que enquanto houver arrumação, há jogo!).

As táticas mobilizadas pelas crianças foram eficientes para prolongar suas ações coletivas, ao mesmo tempo em que aparentemente indicavam obediência as regras estabelecidas pelos adultos. E o mais interessante desse resultado é que os adultos não perceberam os comportamentos de resistência das crianças.

As crianças não foram vistas como agentes sociais competentes e participantes ativos dos processos de transformações das regras da vida social, através de suas estratégias e criatividade. Assim, segundo Ferreira (2005, P. 131) “[...] trata-se então de assumir as crianças, mesmo as mais pequenas que frequentam o JI, como seres socialmente competentes e dotados de emoções e sentimentos, à luz de suas próprias evidências”.

Seria possível retratar outros exemplos riquíssimos a respeito da forma como a criança pode ser capaz de criar, e de sua capacidade de reconstruir diferentes realidades, conseguindo escapar mesmo que temporariamente do autoritarismo e da normatização em que muitas vezes está imposta. Porém, esse grande potencial criativo parece continuar invisível nos tempos atuais, pois na maior parte das vezes o olhar está limitado ao valor de certos processos específicos, muitas vezes opostos aos da linha da criação infantil. E os adultos em geral, reproduzem aspectos da cultura que, em grande medida, destacam padrões normativos relacionados ao que se espera da criança previamente.

Finalmente, é importante problematizar a respeito desse olhar para a criança que distancia o adulto, e não permite olhar para ela como sujeito, pois, projetando-a para o futuro só identifica o que não está pronto, invisibilizando, a capacidade criadora, espontânea que se encontra em várias formas de atividades lúdicas.

Essa lógica nos remete a pensar em como acolher os desperdícios e os desimportantes das crianças, pois, muitas criações infantis são semelhantes a um passado, que fez parte da história do adulto que não reconhece mais suas memórias e conseqüentemente, torna-se incapaz de entrar em contato com a criança que nele habita.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

FORTUNA, T. R. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, V. R. (org.) **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

FERREIRA, M. E. **“Brincar às arrumações” Arrumando ou entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância**. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul. v, 13, n 1, p. 115-132, jan/jul. 2005

LE MOS, F.C.S. **A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 81-91, abr. 2007.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SOLIDÃO, EMANCIPAÇÃO E RESPONSABILIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Aline Guimarães Bemfica

Programa de pós-graduação em Teoria Psicanalítica - UFRJ

alinegbem@gmail.com

Resumo

Trabalharei, neste breve resumo, o tema da adolescência e da emancipação juvenil a partir do aporte teórico da psicanálise freudiana e lacaniana. Abordarei alguns tópicos das discussões tecidas na apresentação realizada no seminário “Processos emancipatórios na infância e adolescência: o que está em jogo? “, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO.

Palavras-chave: adolescente; psicanálise; emancipação

O trabalho da adolescência no encontro com a puberdade foi delimitado por Freud, em sua análise sobre “as transformações da puberdade” (1905/1996), com ênfase em três tarefas. Primeiramente, o adolescente precisa se reposicionar, diferentemente da vida infantil, em relação à apropriação de seu corpo e de sua história; em segundo lugar, o adolescente é convocado à dimensão da estrangereidade que caracteriza o pulsional; e, finalmente, é necessária, de sua parte, a realização do trabalho de superação dos ideais que o veiculavam à autoridade parental. Estes ideais, diferentemente do tempo de Freud, em nossa época, não estão em declínio, mas, contrariamente, já declinaram, seja na família, na sociedade, na política ou na justiça.

Na esteira do pensamento freudiano, Jacques Lacan (1974), em seu escrito “Prefácio a *O despertar da primavera*, de Franz Wedekind”⁶⁷ (1974/2003), localiza que a adolescência é o momento em que o jovem desperta de seu sonho infantil. É o tempo da precipitação de um gozo desconhecido que desarticula os

⁶⁷ Para o leitor interessado em uma leitura pormenorizada da obra de Wedekind e da análise lacaniana, indica-se o trabalho de Carla Capanema, intitulado “A contingência da paternidade como forma de amarração do quarto ele do nó borromeano na adolescência” (2015).

enlaçamentos dos registros do imaginário, do simbólico e do real construídos na infância, atualizando, assim, o trabalho do adolescente de se posicionar em relação ao Outro parental e social, assim como ao seu desejo. Seguindo estas abordagens freudianas e lacanianas sobre a puberdade/adolescência, proponho pensar o processo de emancipação juvenil a partir de duas referências: a solidão e a responsabilidade do jovem pela sua condição de sujeito.

Como vimos, o que se inaugura com a puberdade é o imperativo do adolescente se distanciar, pouco a pouco, do ideal parental. Em “Um distúrbio de memória na Acrópole” (1936/1996), Freud se refere à força que impele a tantos adolescentes fugirem de suas casas, a saber, a insatisfação com a casa e com a sua família, localizando que, nesse contexto, o que está em questão é o trabalho reservado, a cada adolescente, de ir além do pai. Para o adolescente, ir além do pai pressupõe construir e colocar à prova o pai que ele havia construído em sua infância e implica também “em aceitar a condição mais radical de nosso desamparo [...]” (KELL, 2011, p. 95).

Essa condição radical do desamparo nos parece atualizar dois tempos fundamentais da adolescência. O tempo do enunciado, tempo da inércia da imagem, do desejo do Outro que funda o sujeito e que também o aliena. E o tempo da enunciação, da construção da fantasia, das respostas ao enigma do desejo do Outro que também está submetido à castração, não detendo, portanto, a resposta última sobre o sujeito.

No trabalho de separação previsto na travessia da adolescência, o adolescente, tal como enfatiza Freud (1905), vive em seu encontro com a puberdade uma experiência comparável a uma tempestade. Pois, o lugar do eu, o lugar do ideal e o lugar que ele tinha em seu mundo infantil sofrem, esclarece Rassial (1997), um transtorno. Isso significa dizer que o estatuto do Outro é modificado e que caberá ao adolescente encontrar uma nova solução identificatória.

Esse processo de uma nova construção identificatória veicula para o adolescente o encontro com o desamparo que o funda. E veicula também o necessário encontro do jovem com a solidão de ser uma pessoa, singular, única.

Minha hipótese é que o consentimento com a solidão possibilita ao adolescente iniciar o processo de separação do campo do Outro parental. Pois, ao apropriar-se de sua solidão dando lugar ao seu desamparo, o adolescente pode localizar tanto a incompletude do Outro como a sua própria.

Para finalizar, a construção de uma nova solução identificatória fundamental no processo de emancipação juvenil implica o que Jacques Lacan (1950) esclareceu acerca da função social da responsabilidade articulada ao “assentimento subjetivo”. Ou seja, a a dimensão da responsabilidade de cada um por sua condição de sujeito.

No campo da responsabilidade pela condição de sujeito, especialmente no que se refere ao “sujeito adolescente” é preciso um deslocamento dos territórios especulares que compõem as subjetividades e em face ao qual o adolescente pode soçobrar como um objeto-dejeto, restando submetido ao imperativo de um “Tu és” (LACAN, 1949/1998, p. 103). O que se apresenta neste aprisionamento especular é a dimensão imperativa de uma predicação sem balizas que só faz aniquilar a singularidade de cada adolescente.

Referências:

DEBIEUX, V.; VINCENTI, M. Os Intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade, 2010. **Psicologia Política**. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a10.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2016.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, [1905] 1996. p. 117-196.

_____. Um distúrbio de memória na Acrópole. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, [1936], 1996. p. 233-249.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In:
Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1949] 1998. p. 96-104.

_____. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia. In:
Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1950] 1998. p. 127-152.

_____. Prefácio a *O despertar da primavera, de Franz Wedekind*. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1974] 2003, p. 272-274.

KELL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

LACADÉE, Philippe. **O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições: a adolescência**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

RASSIAL, J-J. **A passagem adolescente**. Da família ao laço social. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

O QUE ENLAÇA OS JOVENS NOS DIAS DE HOJE?

Raquel Correa de Oliveira

Programa de pós-graduação em Psicologia - UFRJ

raquel.correa@terra.com.br

Resumo:

Nesse momento em que testemunhamos o movimento de ocupação das escolas e das universidades, este trabalho propõe uma reflexão sobre o tipo de enlaçamento dos jovens nos dias de hoje. Sua organização não depende de chefe, diretor, ou coordenador. As decisões são tomadas em grupo, em assembleias e as escolhas são feitas pela maioria. Seria esse laço horizontal uma nova forma de representatividade social?

Palavras-chave: Educação; Psicanálise; Laço Social; Adolescência; Movimentos de Grupo

Nesse momento em que testemunhamos o movimento dos jovens e adolescentes na ocupação das escolas e das universidades, nos interessa pensar que tipo de laço liga os jovens nos dias de hoje?

Para começar, o que é estar no laço social?

É a possibilidade que um sujeito tem de fazer e manter laços com outros, de amor, amizade, profissional... Seja no um a um das relações pessoais, ou nas relações de grupo; nos laços coletivos. O que constitui um sujeito, sua imagem, seus valores, as marcas que o determinam antes mesmo dele nascer, são essas trocas com o campo do outro, que podemos chamar de laço social.

Hoje em dia, esse laço com o campo do outro/Outro está fragilizado. Antes, para que alguém se constituísse como pessoa, e mesmo como cidadão, estava em jogo um pacto social. De um lado éramos convocados a abrir mão de nossos impulsos mais selvagens, (sexuais, agressivos) para, em contrapartida, conquistarmos um lugar na sociedade. Esse abrir mão de um prazer pessoal, em

função de um laço social, criaria um pacto simbólico. Nos nossos dias esse pacto simbólico está desaparecendo. O que organiza nossa sociedade não é mais a confiança na palavra do outro. É cada vez mais frequente a impossibilidade do diálogo entre maridos e mulheres, entre pais e filhos, patrões e empregados, entre alunos e professores. E diante do esvaziamento da palavra, a justiça é acionada para resolver assuntos que antes eram tratados num âmbito privado. No lugar dos pactos vemos os contratos.

A adolescência seria um tempo em que essa tensão com o campo do outro aparece com toda sua força. A intensidade da força pulsional, que ficou adormecido durante o período da latência e que é despertada na puberdade, além das transformações reais no corpo anunciam a saída definitiva da época infantil e confronta o adolescente com a necessidade em responder em nome próprio a uma série de novos desafios no laço social. Entre eles o encontro com o sexual, a escolha de um objeto amoroso, a transformação na relação com o saber, a definição de um escolha profissional.

Charles Melman (1997) propõe a adolescência como um tempo de *crise psíquica*. Tendo atingido a maturidade sexual, no que diz respeito ao aspecto orgânico, o adolescente não a tem reconhecida pelo social, já que a nossa cultura só reconhece como adulto, aquele sujeito que participa das trocas econômicas, ou seja, que participa do mercado do trabalho. Esse descompasso entre a maturidade orgânica e a falta do reconhecimento social deixaria o adolescente frente a um vazio. Uma das formas de responder a essa solidão seria partir para o ato, já que o adolescente é um sujeito que funciona no “campo da ação”. Esse agir vem substituir a impossibilidade da fala. Melman recomenda que fiquemos atentos para avaliar em que ordem opera os atos dos adolescentes. Eles podem aparecer como sintoma, como patologia, mas também podem revelar-se em outros registros.

Podemos observar como o adolescente pode lançar mão de outras alternativas para esse momento de crise como, por exemplo, as manifestações artísticas, a poesia, a música, a pintura, onde a expressão subjetiva singular encontra lugar. Outra possibilidade para responder ao chamado para ocupar um

novo lugar no laço social pode se dar através da inserção em movimentos de grupo. Como o engajamento político, e a participação nas questões da vida pública. É o que pudemos testemunhar nesse recente **movimento de ocupação das escolas pelos jovens secundaristas de vários estados do país.**

A Revista Fevereiro (Abril, 2016) aponta que o movimento de ocupação das escolas visava barrar medidas governamentais que vinham instituir uma “reorganização escolar”, propondo a reformulação do currículo, o fechamento de várias unidades escolares e o remanejamento de outras unidades por ciclos, sem que os pais, os alunos e mesmo os professores tivessem sido consultados. Vale ressaltar que uma das objeções dos jovens ao projeto da organização por ciclos é que os alunos perderiam a oportunidade de se relacionar com os alunos das diferentes faixas etárias. Fica claro que a preocupação deles é muito maior do que a aprendizagem do conteúdo das disciplinas. Estão tentando garantir um laço social menos restritivo e segmentado. Esse movimento desencadeado pelos jovens secundaristas e depois apoiado pelos universitários surgiu, então, como resposta a um momento de vazio da palavra.

Mas a partir de que enlaçamento eles fazem o que fazem? Ocupam as escolas, organizam a rotina. Definem as atividades diárias, a questão da alimentação, da ocupação das funções cotidianas, demandam participar da escolha do conteúdo das disciplinas. Em conversa com jovens que ocupavam uma escola aqui do Rio de Janeiro, fica claro que a Educação que lhes tem sido oferecida vem perdendo o interesse, ou seja, não os representa mais. E nada indica que as mudanças propostas pelo atual governo venham no sentido de incluir o que alunos e professores veem apontando como um momento no qual o sistema educacional parece estagnado e obsoleto.

O que chama atenção nesse movimento da ocupação das escolas e das universidades pelos jovens, é que não há chefe, nem diretor, ou coordenador. Eles se organizam em uma coletividade horizontal. As decisões são tomadas em grupo, em assembleias. Não há a decisão de UM, as escolhas são feitas pela maioria.

Freud no artigo, a Psicologia das Massas e a Análise do Eu (1921) nos propõe pensar dois os sentimentos envolvidos na formação dos grupos: o laço afetivo com o líder e o laço afetivo com os outros participantes do grupo. No entanto, nesse caso que estamos analisando, não há aparentemente um UM que encarne essa função de líder. Ao contrário, ninguém parece querer ocupar esse lugar de um, de exceção. Isso não quer dizer que não haja lideranças, e que não haja aliança de grupo. Só que a forma deles se organizarem se dá horizontalmente. Ao falar em grupos sem líder, Freud diz que esse lugar pode ser ocupado por uma ideia, ou por uma causa. No mesmo texto, Freud aponta como os indivíduos em grupo, por força da identificação que uns exercem sobre os outros, apresentariam características que não possuíam anteriormente: (pag 97-98). Uma delas seria o sentimento de força e invencibilidade. O grupo adquire por questões numéricas um sentimento de poder invencível.

Seria esse o caso quando da inserção dos jovens em movimentos sociais, como no **movimento de ocupação das escolas**? Provavelmente já que se um indivíduo estivesse sozinho nessa oposição à maneira como a reforma educacional está sendo feita, não teria força e nem faria o efeito que a ocupação das escolas/universidades por grupos de estudantes vem conquistando.

Mas se não há a figura de um líder encarnando esse lugar de ideal, o que os liga? O que essa horizontalidade, essa busca pelos coletivos, diz de nossos tempos em que o lugar da autoridade está fragilizado? Um tempo em que as famílias não estão mais reunidas em torno da figura patriarcal, em que nossas representações políticas estão decadentes, em que os valores e as instituições que antes nos serviam de referencia simbólica estão destituídos. Seria esse tipo de agrupamento horizontal proposto pelos jovens uma nova forma de representatividade? Estão eles descobrindo e construindo, novas formas de agrupamentos e de participação no laço social, sem a referência a esse UM que ocuparia o lugar de um ideal?

Ainda que as ocupações possam ser encaradas como um ato sintomático, ou seja, que dão sinal de algum conflito, e que ganhem feições de rebeldia, revelando uma posição de oposição, é antes de tudo um movimento de

resistência ao vazio da palavra, e ao empobrecimento do laço social. E me parece que é essa luta em defesa da educação, o que enlaça os jovens nesse movimento das ocupações. Mas seria essa causa uma força suficiente para, além de reunir os adolescentes, mantê-los ligados? Ou esse agrupamento só se faz possível porque é transitório, e efêmero?

Referências:

FREUD, S. Psicologia das Massas e a Análise do Eu (1921). Vol.XVIII- Em : Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

MELMAN, Charles. Os Adolescentes estão sempre confrontados ao Minotauro (1988) - Em: MELMAN, C. **Adolescência: entre o passado e o futuro**. Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed. ; 1997.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS A.M.; MEDEIROS, J. ; RIBEIRO, M. M. – As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social – Em: **Revista Fevereiro** # 9. Abril, 2016.

INFÂNCIA E DESCOLONIZAÇÃO: EMANCIPAÇÃO COMO ENCONTRO OU ROMPIMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS?

Antonio Gonçalves Ferreira Junior

Nipiac-Universidade Federal do Rio de Janeiro.

antonio-goncalvesferreira@hotmail.com

Resumo

Esse trabalho apresentará a idéia de que o conceito de emancipação encontra-se vinculado à determinada interação entre o mundo adulto e da infância. Discutiremos sobre a noção de emancipação enquanto encontro ou ruptura na lógica entre adultos e crianças. De um lado temos uma colonização da infância em que a infância é vista como um momento do desenvolvimento individual ou cultural à ser superado. Do outro lado, ela se apresenta como protótipo do modelo de vir-a-ser da civilização. O conceito de narcisismo primário nas psicanálises de Freud e Winnicott serão o contraponto ideal para o desenvolvimento de nossas reflexões. Por fim, utilizamos o conto tupi-guarani do Jabuti para desvendar novas possibilidades para o sentido de emancipação.

Palavras-chave: Infância, Psicanálise, Descolonização, Emancipação.

O que é emancipação? Antes de consultar o dicionário já pensamos na capacidade de desligar-se, de romper ou de despertar para a autonomia. De fato ela significa “tornar-se independente, libertar-se, eximir-se do pátrio poder”(HOLLANDA, 1994.p.259).

Então emancipar-se significa romper com algo pré-estabelecido. Talvez tenha um ressentimento, um rancor por uma submissão vinculada ao pátrio poder. Quem sabe aponta para o caminho de deixar uma suposta passividade de lado, deixar de ser o que se era para tornar-se uma nova coisa. Isso tudo lembra rompimento, quebra, trauma. Essa emancipação traumática depende da vergonha de ser dependente. Ela é traumática porque é difícil pensar em alguém que queira esse tipo de emancipação quando se está amando, quando se

encontra uma boa amizade, quando o aconchego das relações humanas funciona a todo vapor. Ninguém quer quebrar ou romper nada quando existe reciprocidade. Mas a emancipação não deixa de existir, porque também se pode alcançar a liberdade e a independência com a ajuda do outro.

Então por que tamanha diferença nestas duas possibilidades para a emancipação como rompimento ou encontro?

Uma possibilidade para se entender essa divergência encontra-se nas idéias de colonialidade e de colonização da infância. A colonização diz respeito ao controle econômico de um povo sobre outro. Já a colonialidade transcende a objetividade representando a perpetuação de uma lógica de dominação epistemológica e cultural que perversamente distorce muitas equações simbólicas. O motivo dessa dominação é a busca de colocar a razão sobre o afeto, o masculino sobre o feminino, o adulto sobre a criança. Tudo para manter um o poder do colonizador sobre o colonizado.

A colonização da infância é peça-chave nessa colonialidade. Ela foi violentamente marcada como o que é passivo, imaturo, pré-histórico. Muitas vezes ela foi utilizada ideologicamente como modelo para o projeto teleológico de vir-a-ser da humanidade. Aqui entra a idéia de emancipação (TORRES, s/d). Os povos supostamente evoluídos emancipados eram tidos como a adultecência da humanidade enquanto os povos atrasados e subalternos sua infância. Num discurso de completa negação das potencialidades da infância, o filósofo Theodor Adorno -lembrando Kant- diz que alcança o esclarecimento quem abandona a menoridade e encontra a maioridade de pensamento (ADORNO, 2015).

A palavra emancipação ficou famosa nos tempos de Iluminismo e remete ao latim *ex-mano-capere* significando “tirar a mão que segura ou prende”. Naqueles tempos era necessário se revoltar contra a “mão que prende”. Porque a lógica que estava nos bastidores dessas idéias existia os desejos de uma burguesia querendo solidificar uma nova forma de dominação do mundo e da vida. Mas livrar-se da “mão que prende” não significa que essas mãos depois de

livres se tornariam “mãos que cooperam”, “mãos que libertam”. Pelo contrário, o movimento filosófico que sustenta o iluminismo e as noções de emancipação da modernidade fortalecem e foram fortalecidos pela subordinação do novo mundo pela colonialidade. Nesse os movimentos de um “eu conquistador” anulou qualquer subjetividade que não fosse similar ao do velho mundo (TORRES, s/d). Todas as outras civilizações foram desprezadas como pré-históricas ou infantis.

Friedrich Hegel foi um grande expoente no estudo da dinâmica da emancipação. O autor desenvolveu a famosa compreensão da dialética do senhor e do escravo (HEGEL, 1999a). Nela o escravo encontraria uma capacidade de superação de sua dominação no momento em que toma consciência dos determinantes históricos-subjetivo-sociais para romper com o antigo estado de coisas. Nessa dialética a analogia cai novamente sobre as crianças e os povos originários (chamados de primitivos) como modelo do que precisa ser superado pela autonomia e liberdade do sujeito adulto e civilizado (HEGEL, 1999b). Assim, mais uma vez a infância é o representante imediato do que é pré-histórico e dominado.

Sigmund Freud foi um grande pensador e fundador da psicanálise. Ninguém como ele conseguiu sistematizar a importância da infância para a vida individual e coletiva. Seguindo o modelo dos iluministas, Freud continuou a jornada sobre a relevância da infância. Ele mostrou como negligenciar a infância e o infantil é um péssimo sinal de incongruência com consequências desastrosas (FREUD, 1996/1908). E mais ainda, nos fala de um infantil que nunca nos abandona, que precisa ser pensado, repetido e elaborado constantemente (FREUD, 1996/1909). Mas infelizmente ainda manteve uma lógica de colonialidade, quando diz que esse infantil precisa dar espaço para novas formas de pensamento e interação. Segundo ele, a natureza anticivilizatória na qual a criança está mergulhada - narcisismo primário - precisa do “pátrio” para almejar seguir nos passos da civilização (FREUD, 1996/1913).

Mas seriam essas as únicas possibilidades epistemológicas e subjetivas para a infância?

A guatemalteca Rigoberta Menchu mostra uma nova possibilidade para o lugar da infância. A autora conta suas experiências subjetivas e filosóficas enquanto sujeito pertencente à uma comunidade ameríndica. Em seus relatos ela conta como a criança é considerada como pertencente ao grupo e a comunidade desde o momento em que está em gestação. Desde os primeiros dias de vida no útero de mãe, a criança já começa a receber ensinamentos sobre suas atividades na comunidade e seu papel social junto aos demais (MENCHU, 1985). Assim, a infância nada tem de passiva ou dominada.

Na mesma linha de Rigoberta, o psicanalista Donald Winnicott propõe uma nova questão intergeracional entre vida adulta e a infância. Ele não abandona a preocupação psicanalítica com a relevância esta. Muito menos deixa de valorizar a importância do “pátrio”. Mas não confere a ele lugar de único organizador psíquico possível. Ao fazer isso Winnicott valoriza as potencialidades da infância e do infantil, organizando uma revolução na lógica dominante entre razão-afeto, masculino-feminino, adulto-criança na psicanálise (ARMONY, 2013). Winnicott rompe com a colonialidade. Para ele a infância-infantil não é algo a ser elaborado ou integrado, mas é protótipo da capacidade de viver a vida adulta e a vida social (WINNICOTT, 1985/1971a). Ao contrário de Freud é um narcisismo primário da mutualidade, não da exclusão (WINNICOTT, 1983/1963). Isso não acontece sem uma modificação epistemológica da competição para a cooperação, da culpa para o concernimento. Eu faria uma paródia de Kant e Adorno, dizendo que o esclarecimento seria desidealizarmos a maioria e reencontrarmos a capacidade infantil de criar. Emancipado seria quem mantém a potencialidade infantil de brincar com as verdades.

Mas seria possível uma emancipação que não esteja pautada numa visão de dominação? Como nos propõe Winnicott?

Nós brasileiros colonizados temos em nosso panteão de contos tupi-guarani um perfeito modelo dessa possibilidade (HARTMANN, 1988). Nós temos um animal que é representante máximo do herói, do aventureiro, do astuto. E ele não é um jacaré ou qualquer coisa de fálico ou dominador. Nosso herói é um

Jabuti. Com sua lentidão e falta de garras letais. Para desespero de muitos, ele seria o prato perfeito para provar a inferioridade do colonizado. Mas os “contos do Jabuti” nos oferecem uma interessante prova do contrário.

Num de seus episódios o Jabuti encontra com uma raposa na beira do Rio. Ela pergunta para onde o Jabuti está indo. Ele responde que acabou de matar uma capivara e irá chamar os amigos para fazer um banquete. A raposa decide tirar uma onda com aquele jabuti mentiroso e logo depois devorá-lo. Afinal, como pode um Jabuti matar uma anta?

A raposa diz: _se você conseguiu matar uma Anta, não vai ter dificuldade em ganhar de mim em uma corrida. O que você acha?

O Jabuti, percebendo as segundas intenções da raposa, aceita o desafio. Mas diz que a corrida precisa acontecer no outro dia porque ele está muito cansado. O jabuti volta para casa e explica aos amigos sobre a corrida e diz que todos unidos poderão ganhar da raposa na corrida. Isso acontecerá porque todos os jabutis são iguais. Assim ao se espalharem pela floresta, simulando uma corrida e um deslocamento em linha reta, a raposa não conseguirá distinguir cada um deles, imaginando que trata-se sempre do mesmo. E assim aconteceu. Quando foi dada a largada a raposa saiu logo na frente tirando sarro do lento e arrogante Jabuti. Quando gritou pelo verdinho, imaginando que o ouviria muito atrás. Se espantou ao ouvir a voz dele vindo de longe na sua frente. Ela correu para ultrapassá-lo. Gritou novamente pelo Jabuti e mais uma vez ele respondeu bem a sua frente. A raposa correndo mais rápido e cheia de dúvidas ultrapassou o Jabuti e ao gritar pelo cascudo ficou transtornada ao vê-lo na sua frente mais uma vez. Resultado: bateu com a cara na árvore e morreu.

O conto do jabuti é um elogio à potência da passividade, à inteligência do afeto, à fortaleza da lentidão, à força da cooperação e mutualidade, à seriedade da brincadeira. Observa-se uma lógica de emancipação bem humorada e inesperada... de quem fora erroneamente enxergado como

condenado –Dammés- porque teve sua subjetividade negada e suas potencialidades deturpadas (TORRES, s/d). A infância é esse jabuti.

Tanto nesse conto tupi como na psicanálise de Winnicott a emancipação é fruto do encontro não de um rompimento. A liberdade não se constrói sobre o outro, mas com o outro. A igualdade não é conquistada, mas descoberta (WINNICOTT, 1985/1971b). A novidade para tudo isso é uma visão mais cooperativa e menos dominadora sobre entre o mundo adulto e da infância. Ela deixa de ser o que precisa ser superado pela vida adulta para tornar-se o protótipo do que precisa ser mantido. Assim, a noção de emancipação translada do rompimento para a cooperação entre o mundo adulto e da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: A dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

ARMONY, N. O homem transicional: Para além do neurótico e do borderline. São Paulo: Zargoni editora, 2013.

HARTMANN, F. Os contos amazônicos da tartaruga. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

HEGEL, F. Fenomenologia do espírito. In: Coleção os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999a.

_____. Conceito da história da filosofia. In: Coleção os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999b.

HOLLANDA, A. Mini dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Posigraf, 2004.

FREUD, S. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In: Delírios e Sonhos na Gradiva de Jensen. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicada em 1908.

_____. Notas sobre um caso de neurose obsessiva. In: Análise de uma fobia de um menino de cinco anos. Edição Standart Brasileira das Obras

Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume X. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicada em 1909.

_____. FREUD, S. Totem e tabu. In: Totem e Tabu e outros trabalhos. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicada em 1913.

MENCHU, R. Me llamo Rigoberta menchu y assi nacio la conciencia. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 1985.

NANDY, A. Reconstruindo a infância: Uma crítica à ideologia da idade adulta. Organizadora: Lucia Rabello de Castro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

MALDONADO-TORREZ, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S; GROSGOUEL, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Edit, 2007.

WINNICOTT, D. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1985. Originalmente publicado em 1971a.

_____. Sobre o desenvolvimento da capacidade de se preocupar. In: O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1983. Originalmente publicado em 1963.

_____. Inter-relacionar-se independentemente do impulso instintual e em função de identificações cruzadas. In: O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1985. Originalmente publicado em 1971.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS SOMBRIOS: QUE LUGAR PARA O SUJEITO NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA

RESSUPPOSTOS TEÓRICOS EM EDUCAÇÃO - MELHOR NÃO TÊ-LOS?

Aliny Lamoglia

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

alinylamoglia@gmail.com

Resumo

Em 2009 publiquei um artigo intitulado “Como ensinar na ausência de pressupostos sobre como aprender?”. Pretendia, naquela altura, chamar a atenção, especificamente, para o muito desconhecido mundo dos Surdos, ao qual dediquei vinte anos de estudos e pesquisas. O desconhecimento sobre a estruturação do pensamento a partir da língua (des)encaminha as políticas públicas para Surdos e os conduz para o Ensino Regular, onde o fracasso é só uma questão de tempo. De lá pra cá, venho amadurecendo as ideias sobre este “divórcio” entre o conhecimento e as políticas públicas e penso que faz sentido voltar a falar em pressupostos.

Palavra-chave: Pressupostos teóricos; Metodologia em educação

Algumas perguntas que considero essenciais vão direcionar o meu texto, embora eu não vá aprofundar todas elas.

- Acredito que a mente humana se forma socialmente ou através de dispositivos endógenos?
- Acredito em coerência epistemológica? Ou seja, é possível para um pensador, em diferentes esferas da vida, manter-se coerente com seus pressupostos?
- Acredito que a criança aprende melhor quando a deixamos livre ou quando direcionamos o seu olhar e a sua busca?
- É preciso esperar a entrada na vida adulta para aprendermos com o método científico ou, desde cedo, podemos nos beneficiar dele?

- Minhas concepções de homem - e de mulher - e de sociedade me colocam à direita ou à esquerda, politicamente falando?
- Acredito que uma minoria é capaz de forjar a realidade de uma maioria sem que esta disto se dê conta?
- Por fim, é possível educar alguém sem ter respostas - ainda que estas mudem-para os questionamentos acima?

Vou me deter nos dois primeiros pontos:

Acredito que a mente humana se forma socialmente ou é forjada por dispositivos endógenos?

Talvez este seja o pilar de outros pressupostos. Acreditar em uma ou em outra forma de estruturação do humano forçosamente me leva a lidar com o processo de aprendizagem de forma particular. Se acredito que a mente humana é fruto da interação, se estou certa de que a unidade mínima da aprendizagem é a atenção que compartilho com o outro, então a intervenção deliberada na aprendizagem da criança é a melhor forma possível de ensiná-la e minha prática deve, em consonância com este princípio, ser ativa no sentido da mudança do “ainda não sei” para o “agora já sei”. Se, ao contrário, acredito que a aprendizagem se dá de dentro para fora, isto é, se baseia em estruturas inatas e maturacionais de inteligência com a qual nascemos, então o Outro pode interferir pouco no processo de aprendizagem e, neste caso, expressões como “cada um tem seu tempo” ou “respeito à singularidade da criança” ganham força e a espera pelo momento da aprendizagem se estabelece como uma possibilidade.

Acredito em coerência epistemológica? Ou seja, é possível para um pensador, em diferentes esferas da vida, manter-se coerente com seus pressupostos?

O segundo ponto é aquele que diz respeito a ser coerente com uma ou outra base epistemológica. Para quem ainda não sabe, atualmente estudo o Transtorno do Espectro Autista. A abordagem utilizada é a da neurociência, que o compreende como um transtorno neurológico que compromete o dispositivo

da interação com o qual, em geral, nascemos. Este modo de ver não é compatível com uma abordagem que tem se destacado nos últimos anos, particularmente aqui no RJ. Esta abordagem nem o considera um transtorno, mas uma condição da neurodiversidade humana (comentar a associação com a ideia de inclusão).

Quando falamos de TEA, a neurodiversidade pretende se inserir entre as explicações psicodinâmicas e a explicação neurobiológica. O autismo seria visto, então, como uma diferença a ser respeitada e não um transtorno a ser tratado. No âmago dessa discussão estaria a “anticura”. E eu quero, sim, que a criança pare de se morder, que ela pare de tirar toda a roupa no meio do pátio da escola, que ela pare de gritar e afastar as pessoas.

O terceiro e último pressuposto sobre o qual quero me debruçar é “A criança aprende melhor quando a deixamos livres ou quando direcionamos o seu olhar e a sua busca?”

Pesquisas sobre o desenvolvimento inicial do pensamento científico nos mostram que intervenções na aprendizagem da ciência podem ser mais eficazes quando são **consonantes** com o que as pesquisas em neurodesenvolvimento cognitivo revelaram sobre o pensamento e a aprendizagem das crianças

Psicólogos têm investigado o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas que dão suporte à literatura científica há mais de 50 anos, tornando possível projetar intervenções educativas teoricamente fundamentadas que podem promover o pensamento científico das crianças. (Aqui cabe só uma notinha sobre o que Miguel Nicolelis realiza no IINN: “um programa de educação científica completamente experimental- isto é, totalmente desenvolvido em laboratórios e oficinas construídos para permitir que crianças aprendessem ciência da mesma forma que cientistas profissionais praticam esta arte: fazendo experimentos e verificando por si mesmos as leis do universo que nos cerca” (Nicolelis, 2016, p. 166)).

Há três pontos cruciais:

- O conhecimento a ser adquirido (O que quero ensinar)

- Um conjunto de atividades de instrução que são consistentes com o que se sabe sobre o pensamento e a aprendizagem
- Um processo de avaliação

A neurociência nos mostra hoje que é possível realizar avaliações científicas na Educação Infantil e forjar possíveis intervenções para melhorar o processo. Há estudos experimentais com crianças que dormem durante a aula e corroboram a hipótese de que o sono consolida aprendizagens.

O entusiasmo maravilhoso com o qual as crianças abordam o mundo em torno delas pode explicar o conceito fascinante do "cientista no berço".

Crianças muito pequenas demonstram competências que suportam aspectos do pensamento científico e, mesmo assim, muitas delas abandonam a escola não tendo conseguido aprender muito sobre ciência.

Intervenções nos primeiros 18 meses talvez não produzam "bebês Einsteins", mas há evidências de que crianças menores de cinco anos podem aprender o controle de processos mentais essenciais para a aprendizagem e compreensão da ciência e da matemática: **autorregulação**, a **flexibilidade cognitiva** e **controle inibitório**.

Uma abordagem amplamente aceita para o ensino da ciência, talvez influenciada pela teoria piagetiana*, presume que as crianças atravessam uma sequência fixa de estágios em relação ao pensamento científico. Essa perspectiva tende a limitar os esforços para incluir conteúdos científicos no currículo da Educação Infantil.

Foi realizada uma pesquisa que envolveu vinte escolas de EI nos EUA. Verificou-se que menos de 5% das atividades de instrução foram explicitamente concebidas para promover a aprendizagem das ciências. O estudo conclui que programas de EI devem ter por objetivo fomentar a curiosidade científica natural das crianças. "Ciência real começa com a curiosidade da infância". O objetivo dessas intervenções é ajudar as crianças a desenvolver as primeiras formas dos conceitos complexos envolvidos no raciocínio científico.

No centro desta discussão está a questão: instrução direta *versus* aprendizagem pela descoberta. Depois de décadas de pesquisa sobre os

parâmetros e as estruturas do sistema cognitivo, muitos pesquisadores da neurociência cognitiva argumentam que uma forma guiada de **instrução explícita** é a mais efetiva nos rumos do desenvolvimento humano.

Crianças que aprendem a partir da descoberta levam muito mais tempo para alcançar o domínio do conteúdo, e elas não se saem melhor na transferência dos conhecimentos a novos contextos do que as crianças que receberam instrução mais explícita

De volta a Vygotsky! A verdadeira aprendizagem é aquela que antecipa o desenvolvimento

- A escola é o espaço, por excelência, onde essa antecipação do desenvolvimento se dá pela sistematização do conhecimento
- A formação da mente humana é social, dialógica e mediada pela língua
- “Os limites da nossa língua são os limites do nosso mundo” Wittgenstein.

E para concluir, trago algumas reflexões de um autor muito conhecido, mas pouco lido em profundidade, que já em 1969 apontava para a importância dos professores considerarem as descobertas sobre o funcionamento do cérebro para a aprendizagem, Jean Piaget.

Ele dizia três coisas muito importantes:

- 1) a pedagogia precisa recorrer aos estudos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (vejam bem que naquela época a neurociência era ainda incipiente como campo de descobertas sobre o funcionamento do cérebro) (acrescentar...)
- 2) A pedagogia precisa lançar mão de uma metodologia que a permita organizar experimentos contínuos e metódicos sobre a sua prática e
- 3) Diante de diferentes caminhos para a resolução de um problema, é necessário experimentar ambos, pois “Só o estudo paciente, metódico, aplicado aos grupos comparáveis de assuntos em tempo igualmente comparável, neutralizando-se tanto quanto se possa os fatores adventícios (...), é capaz de permitir a solução do problema” (Piaget, 1969, p.32).

Referências

NICOLELIS, M. Muito além do nosso eu: a nova neurociência que une cérebros e máquinas – e como ela pode mudar nossas vidas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PIAGET, Jean. *Tratado de Psicologia Experimental: A inteligência*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Forense, v. 7, 1969

POR UMA ESCOLA POÉTICA, O ÉTICO RETORNO DA “BILDUNG”?

Lucia Maria de Freitas Perez

Escola de Educação - UNIRIO/DFE

luciafreitasperez@gmail.com

Resumo

Nesses tempos sombrios, em meio a tanto mal-estar, violência e degradação, resvalando para o espaço escolar, apostamos que a educação possa assumir novos rumos, tomando partido do sujeito, aliando-se à psicanálise e à arte, em prol da causa do desejo. Que relações podem ser estabelecidas entre o trabalho do artista, o do psicanalista e o do educador comprometido com a causa do desejo? O contato com a literatura e com os artistas abrirá caminhos para uma transmissão que leve em conta o sujeito? Essas foram algumas questões que nos fizeram problematizar a formação de professores. O que pretendemos? Um retorno platônico a *Paidéia*, como ideal de formação? O ressurgir da “bildung”, como processo de formação permanente, amplo e irrestrito? Para além das inegáveis dificuldades de implantação, consideramos imprescindível o acesso à experiência estética, a partir do contato com a atitude e o trabalho dos artistas em seus singulares processos de criação. No intervalo aberto por essa Semana da Educação, discutirei aspectos de alguns de nossos projetos de extensão e pesquisa, cujos efeitos poderão ir além dos muros da academia, alcançando a comunidade de professores, especialmente, os professores da rede pública.

Palavras-chave: arte; educação; formação permanente; psicanálise; subjetividade

Introdução

“Deveríamos diariamente ouvir ao menos uma pequena canção, ler um belo poema, admirar um quadro magnífico, e, se possível, pronunciar algumas palavras sensatas”
(GOETHE, 2006; p. 279)

Há tempos a questão do mal-estar no espaço escolar vem me acompanhando, atingindo sua culminância após meu ingresso no Departamento

de Fundamentos da Educação na UNIRIO, com o envolvimento em projetos e programas de extensão e pesquisa no âmbito dessa Universidade pública. Uma das premissas fundamentais tomadas como ponto de partida do trabalho que realizo é que a arte, tanto no processo de criação, quanto em sua fruição, conduz ao advento do sujeito. Tal premissa, muito evidente no projeto “Em nome do sujeito: encontros de psicanálise, educação, literatura e arte” (2017), um dos braços do programa “Enredando saberes: impasses da prática”, criado em 2013, com a colaboração da Profa. Dra. Sandra Albernaz de Medeiros, permite-me supor que a arte, assim como uma escuta marcada pela psicanálise podem se configurar como possibilidades de “enfrentamento” político. Legítimas reações/antídotos para que o sujeito não sucumba ao esmagamento provocado por diversas forças presentes no contemporâneo, que clamam pela mecânica e pragmática objetividade.

O valor da *Bildung* no processo de formação: Para além da técnica, a ética

A história da educação nos mostra que, de forma contrária ao “especializado” homem moderno, adestrado para se aplicar em campos específicos da sociedade industrial, os gregos tinham uma preocupação ética com o processo de formação de cada sujeito, entendido como o cultivo de seus mais variados dons e talentos. *Bildung* é a versão alemã do termo grego *Paideia*, formação ampla que, em suas múltiplas possibilidades, viabilizaria a realização da obra de arte mais sublime: a bela e diferencial singularidade humana. Os filósofos que cunharam o conceito, com forte inspiração nos gregos, entendiam como imprescindível o cultivo e o cuidado para com a alma, daí a valorização do constante contato com a filosofia, com a arte e com a literatura. Do século XVIII ao século XX, o termo, relacionado ao cultivo harmônico da personalidade, apareceu em quase tudo que se escreveu na Alemanha. Vale lembrar que, originariamente, a *Bildung* era uma particularidade da nobreza, pois somente os membros da aristocracia conseguiam passar por tal processo formativo, porém o advento de instituições de ensino como

o *ginásio* (escola secundária, de conteúdo humanista e clássico) e a moderna universidade, contribuíram para a democratização desse ideal educativo, que vem se perdendo no Brasil do século XXI.

Para além dos questionáveis ideais de harmonia, a peculiaridade ética e estética da *Bildung* comparece no modo como preza a formação de valores, desprezando todo e qualquer utilitarismo. Seus pressupostos, assentados em valores de outra ordem que o material e o financeiro, deveriam, na atualidade, sustentar o processo de formação permanente de professores. Movimento que, em países marcados pela desigualdade social, deveria ser assumido pelo Estado como condição para a existência de uma educação, de fato, inclusiva e ética por ocupar-se da formação do sujeito, a partir do reconhecimento de sua diferença. Perspectiva diferenciada do ideário mercantilista e mecanicista, que, nos últimos anos, vem se disseminando nas concepções de educação que circulam no Brasil, expresso em proposições tais como “educação para o trabalho”, “meritocracia”, “escola sem partido”, no recente “esquartejamento do ensino secundário”, entre outras barbaridades.

Nesse cenário sombrio, como fazer com que os acontecimentos de linguagem, sensações, percepções e afetos, que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos de sentido irredutíveis ao conceitual, como outro modo de experiência e de saber? Este é o nosso grande desafio, pressupondo que tal inversão de valores, aplicada à educação, implicará uma ação “erospolítica”, que poderá contribuir para o resgate do sujeito. Nos encontros e práticas propostos, cada um de nós, alunos, professores e comunidade, estará se ocupando com muito mais do que uma mera área de estudo, a serviço do poder disciplinar, experienciando a potência realizadora de nossas pulsões, sentimentos, pensamentos, paixões, desejos e sonhos.

Creemos que a conexão e o enredamento de diferentes saberes possa ser um movimento para que a educação, hoje reduzida à Pedagogia e/ou compartimentalizada em diferentes e isoladas disciplinas, deixe de ser considerada apenas como *episteme* e como práxis, retomando o seu valor de

éthos, perdido ao longo da história. Condição de, no laço social, enfrentarmos de maneira construtiva o permanente e inevitável mal-estar na cultura.

Conclusões: A poesia e a arte: do mal-estar ao bem dizer

Freud (1908/1926) sempre insistiu que analistas e por que não os educadores, deveríamos aprender com os poetas e artistas. Em qualquer modalidade de arte: a pintura, a escultura, a literatura, a dança, a música..., a singularidade do gesto imprime uma marca, uma particularidade do traço no ato de criar. Mais do que a uma obra, o artista nos apresenta a algo invisível que se torna visível por um instante e, para tanto, vale-se da tinta, pincel, som, movimento (...), múltiplos artifícios que dão forma e vida a uma experiência sensível. Contorna o litoral de nossas bordas, dando-lhe materialidade e evanescência, escapando a qualquer sentido construído. A um só tempo ascensão do eu e queda do narcisismo, a obra de arte e a palavra poética dão voz ao sujeito dividido: é a afirmação dessa voz fragilmente potente, lugar do feminino, lugar de um gozo a mais, gozo que insiste em fazer passar algo do indizível.

Pretendemos que as ações - oficinas, rodas de conversa, experimentos e proposições de toda sorte - inspiradas, tanto no que classicamente se toma como arte, como também nos experimentos das artes contemporâneas, funcionem como interruptores da percepção, da sensibilidade e do entendimento; um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos; táticas que explorem ocasiões em que o sentido emerja através de dicções e timbres, nas formas e não nos conteúdos; possibilitando viagens pelo (des)conhecimento que venham a abrir caminho para o gozo da experiência estética - passagem que talvez conduza do mal-estar ao bem-dizer.

Referências

FAVARETTO, C.F. *Arte contemporânea e educação*. In: Revista Iberoamericana de Educación N.º 53 pp. 225-23, 2010

FREUD, S. (1908). *Escritores criativos e devaneios*. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, S. (1926). *A questão da análise leiga*. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GOETHE, J. W. von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de bildung (formação cultural). In Kriterion: Revista de filosofia. 2005, vol 46, n.112, pp. 191-198, disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200005>.

IDEAIS DA EDUCAÇÃO: QUAL O PAPEL DO EDUCADOR EM TEMPOS DE CRISE?

Andréa Martello

Escola de Educação - UNIRIO

deamartello@gmail.com

Resumo

Será trazido ao debate elementos acerca de como ficam os processos de emancipação subjetiva em tempos neoliberais. É comum no capitalismo os indivíduos serem reduzidos à condição de objeto: de produção, de consumo, da ciência, de políticas públicas. Isso, no entanto, tem como consequência algo também comum ao capitalismo, a crise: social, econômica, política, ecológica, moral, psicológica. Como assegurar que indivíduos acedam à uma função subjetiva que permita elucidar o sentido das crises? Como ficam os processos de emancipação subjetiva nos dias atuais e qual o papel da educação e dos educadores nesse contexto?

Palavra-chave: capitalismo; crise; emancipação; educadores.

Introdução

Em tempos sombrios, qual o lugar do sujeito? Essa questão se torna necessária na medida em que há um avanço do capitalismo que altera o modo de estruturação discursiva. O papel dos educandos e dos educadores é questionado com o avanço das políticas neoliberais que transformam o saber em mercadoria e que exigem de seus atores novas estratégias para a manutenção dos ideais de autonomia e crítica tão caros ao campo da educação. Destaca-se que o papel e o lugar ocupado pelos educadores desempenha a função primordial de sustentação nas mudanças que se busca efetivar.

O discurso do mestre e do capitalismo

Como é sabido, Lacan estabelece o arcabouço teórico e clínico da psicanálise a partir da linguagem. Sendo assim, reinterpreta a obra freudiana usando como chave de leitura os processos de linguagem. Da formação do

sintoma aos efeitos da análise estamos sempre no terreno de ações e operações simbólicas como algo que escapa à determinação biológica ou accidental. E mais, podemos contar que essas operações simbólicas dependem de um sujeito, que pode advir ou não. Não há garantias, o que há é uma aposta. Por isso Lacan irá afirmar que o estatuto do inconsciente não é ôntico mas ético (LACAN, 1964/1990, p. 37).

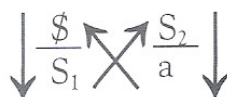
Lacan pensa a estrutura do discurso e a apresenta em matemas no fim da década de 60. Interessa-nos destacar o discurso do Mestre e seus elementos:

$$\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$$

Temos o sujeito dividido (\$ - sujeito barrado) posto que alienado em um significante (S1) que, em sua ação, ordena um campo de saber (S2), e deste ordenamento da linguagem se produz uma relação de perda para com os objetos de satisfação pulsional (a) que, no entanto, é a condição de possibilidade para o estabelecimento da relação de objeto. O sujeito não tem outra via de relação de objeto que não seja mediada pela linguagem. O que se opera na Mestria só pode ser explicado quando entendemos que há um sujeito mas também uma ação do significante que justamente serve para escamoteá-lo. Lacan dará uma fórmula precisa para esse efeito do significante em *O aturrito*: “que se diga, fica escondido por trás do que se diz, no que se ouve”(LACAN, 1973/2003, p. 448). Essa formulação nos permite destacar que diante de qualquer imperativo (simbólico) é necessário sempre se perguntar, quem fala isso? Por que? O que está em jogo quando se pronuncia um discurso? O que está em jogo quando alguém enuncia alguma coisa? Devemos justamente suscitar essa questão na medida em que ela fica recalcada no momento do enunciado.

O curioso é que o sujeito deste discurso (\$) bem como o objeto (a) que ele instaura são inconscientes, não estão designados no sujeito da frase (como no famoso exemplo do enunciado “Eu minto”) nem em um objeto determinado já

que o objeto *a* é pensado nas condições de um objeto perdido. Esses campos instaurados na operação de corte do significante produz o lugar do sujeito e do objeto como enigmático. Essa dimensão enigmática do inconsciente é que será suturada pelo capitalismo. Assim, em 1970, em *O Seminário, Livro 17 - O avesso da psicanálise*, Lacan ([1969-1970] 1992) menciona uma “mutação capital [...] que confere ao Discurso do Mestre seu estilo capitalista” (Lacan, [1969-1970] 1992: 160). Esse estilo, tributário de uma pequena inversão entre o significante e o sujeito, será suficiente para constituir o que ele denominará Discurso do Capitalismo como sendo o Discurso do Mestre contemporâneo:



Lacan diz que essa “pequena inversão será suficiente para que isso ande como se estivesse sobre rodas, isso não tem como andar melhor, mas desse modo isso anda rápido demais, isso se consome, isso se consome tão bem que isso se consuma” ([1972] 1978, p. 48). Lacan irá portanto acusar que a estrutura de mestria da linguagem foi transformada, apropriada pelo capitalismo. Penso que o neoliberalismo pode ser abordado pela via do discurso do capitalismo. A partir de 1968 o que está em jogo para além da revolução cultural e política libertária defendida pela juventude e pela intelectualidade é a entrada do saber como mercadoria no capitalismo. Com a redução que lhe é característica, toda a dimensão ideal do simbólico fica a serviço de fazer girar a relação do sujeito com o objeto, em forma de mercadoria. O capitalismo tem como efeito fazer esquecer a castração, dar ao sujeito o semblante de agente (faz de conta que é livre, faz de conta que é igual, faz de conta que tudo é possível, basta dividir em muitas vezes no cartão de crédito...). O discurso do capitalismo anula a hiância e a irreversibilidade característica da relação do sujeito com o objeto que se instaura com o discurso do Mestre.

O papel do educador

Em muitos momentos e em muitos lugares do mundo essa lógica no entanto, encontra seu real, ou melhor, ela provoca uma desordem no real como

indicativo de seu limite. O problema ecológico, o problema da miséria, dos refugiados, dos golpes em democracias como os que ocorrem na América Latina, são efeitos dessa estrutura. São efeitos ou sintomas que nos fazem perguntar se essa operação de sutura da hiância constitutiva do sujeito que encontramos no capitalismo é de fato eficiente no que se propõe.

O papel dos educadores e da educação deve, ao meu ver, ser pautado pelo processo de emancipação subjetiva que permita ao educando adquirir autonomia e reflexão crítica diante de sua realidade. Mas como fazer isso na atual conjuntura? Temos a reação, por exemplo, dos estudantes secundaristas em 2016 que diante da perda de direitos à educação e de uma política que estrutura o campo da educação para o mercado, que aprofunda a dimensão do saber como uma mercadoria que se compra e se vende, ocuparam as escolas inaugurando um novo capítulo na luta pela educação. Poderíamos nós, educadores, acreditar que esses jovens irão sozinhos ganhar essa batalha? Uma passagem do livro *Quarup* de Antonio Callado pode acirrar a provocação desta pergunta quando uma de suas personagens diz:

Crianças brincando de revolução. Estão fazendo ao seu jeito aquilo que os pais deviam fazer. A coisa não falha: se um país tem estudantes politicamente ativos é porque os mais velhos não fazem o que devem (CALLADO, 1967, p. 25).

A luta dos estudantes é válida até mesmo porque abre uma via de emancipação subjetiva e tomada de posição dentro da estrutura escolar até então inédita. Há no entanto uma limitação na medida em que é preciso encontrar um respaldo ou eco em estruturas discursivas que possam fazer frente a mudança que se operou com o capitalismo. Por fim, trago um trecho da entrevista do educador português José Pacheco (2016) onde questiona o mesmo ponto e aponta para o papel dos educadores:

Surpreendem-me que sejam os jovens a ocupar escolas. Deveriam ser os professores a ocupá-las. Porque os jovens sabem aquilo que não querem, mas ignoram a escola a que têm direito. Suponho que os professores saibam... [...] Por que não agem no chão da escola e da

comunidade, fazendo o que é preciso e inadiável, assumindo um estatuto de autonomia? (PACHECO, 2016).

Referências:

CALLADO, A. (1967). *Quarup*. São Paulo: Círculo do livro, s/data.

LACAN, J. (1964). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

_____ (1969-1970). *O seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____ (1972) *Del discurso psicoanalítico*. Traducción de la conferencia de Milán del 12 de mayo de 1972. Por Olga Mabel Mater. Disponível em: <http://www.elsigma.com/historia-viva/traduccion-de-la-conferencia-de-lacan-en-milan-del-12-de-mayo-de-1972/9506>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

_____ (1973). O aturdido. In *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p.448-497.

PACHECO, J. (2016). *Pré-ocupações*. Disponível em: <https://outraspalavras.net/blog/2016/11/14/jose-pacheco-fala-sobre-ocupacoes-de-escolas-no-brasil/> . Acesso em 30 de março de 2017.

EDUCAR EM TEMPOS SOMBRIOS

Rita Maria Manso de Barros

UNIRIO/UERJ

ritamanso2008@gmail.com

Resumo

A morte não costuma frequentar a infância. Contudo, recentemente vimos que a violência do Outro – no caso a PM - retirou a vida de uma jovem que brincava no pátio de sua escola. Nas situações de guerra e violência desenfreada, o ser humano sente-se autorizado a matar. Mais ainda: obrigado. Não há “forças mentais contrárias” no momento atual que inibam a ação violenta contra o próximo, fazendo-nos retomar a noção de “besta selvagem”, a quem a consideração com a própria espécie é algo estranho, como demonstra Freud em *O mal-estar na cultura*. Como transmitir conhecimento? Qual é a educação possível?

Palavra-chave: violência; pulsão de morte; psicanálise; educação; gozo.

Introdução

O Brasil mudou muito desde a última eleição para Presidente em 2014. Vivemos um Golpe em 2016 após meses de um discurso de ódio imperando nas redes sociais, no cotidiano das pessoas. As conquistas de anos de Governos empenhados em diminuir as diferenças sociais foram retrocedendo. O quadro não é animador, nem alimenta esperanças em um futuro melhor se continuar como as águas lamacentas do Rio Doce. A vida morre, e a saída pode ser que venha, mas a longuíssimo prazo. São tempos sombrios.

Assim, o que ocorre de reprodução de tragédias pessoais e sociais entre os muros de uma escola? Há tempos observa-se um recrudescimento da violência entre os atores da escola: professores, alunos, pessoal administrativo, serventes, seguranças, pais.

Educar, governar, psicanalisar

Ao enumerar as profissões impossíveis, Freud admite que a impossibilidade está justamente em haver uma regra que se aplique a todos: povos, educandos, sujeitos em análise. Freud postulou que a educação tem por objetivo refrear, inibir, a até suprimir a força da pulsão. Entendo que na luta entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, seja crucial que os primeiros educadores ofereçam recursos aos seus filhos para poder reduzir a força da pulsão de morte, em busca de satisfação sempre, em nome da construção de laços sociais. É imperativo, para que haja civilização, que o pequeno infans, gradativamente inserido no mundo da linguagem, saiba suportar a pressão da exigência pulsional rumo à descarga, e nesse lugar introduza palavras. Sem o simbólico, o humano passa a ser governado pelos registros imaginário e real, como entre os animais. Não deveríamos lutar por um território até a morte, tampouco por alimento, e muito menos por uma fêmea. Podemos conversar e chegar a um acordo pela via das palavras. Mas não é isso que vemos. Por quê?

No campo das Ciências Humanas, e particularmente no campo da Psicanálise, a metodologia utilizada é a da Psicanálise em extensão. Trata-se de fazer valer os conceitos psicanalíticos ao mundo do Outro, da linguagem que está fora mas também dentro de nós, fora do ambiente da clínica singular. Assim, tomando por princípio o método cartesiano, que impõe clareza e distinção no recorte e elaboração do problema, a psicanálise vai além, tomando cada caso como um objeto de pesquisa em si, onde se aplicam os conceitos psicanalíticos, ao mesmo tempo que os resultados podem conduzir à revisão desses conceitos.

Violência: um caminho da pulsão

A violência ou destrutividade é um dos nomes da pulsão de morte. Na teorização lacaniana ela receberá o nome de *gozo*. Sabemos que Lacan dá vários nomes ao gozo, retirado do termo alemão *Genuss*, utilizado por Freud, para falar do gozo, entendendo-o como forma de satisfação da pulsão, que no pensamento lacaniano vai de ficção à fixação, isto é, a fixação do gozo do significante no corpo do sujeito pois “as pulsões são, no corpo, o eco do fato de que há um dizer” (Lacan, 1975-1976/2007, p.18). Essa é uma forma de entendimento do gozo quase universalmente aceita. O gozo está mais além do princípio de prazer, nada quer saber do adiamento da satisfação pulsional, fruto da desvinculação da pulsão de morte da pulsão de vida. O predomínio do gozo, ou da satisfação da pulsão de morte, revela que “os homens não são criaturas

gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas” (Freud, 1930[1929]/1976, p. 133).

Por outro lado, quando associadas, a pulsão de morte confere à vida um tanto da agressividade necessária para mantê-la. Ela possibilita a força para a conquista de um amor, para lutar por uma ideia. Mas agressividade não é destrutividade. Em sua segunda teoria pulsional, Freud nos leva a entender os caminhos da pulsão:

- 1 - no caminho da pulsão unida a Eros, o caminho por excelência: agressividade à serviço da razão cujo projeto maior é adiar a morte - a única certeza - não negando-a mas, por causa dela, vivendo; promove o processo civilizatório, a construção de laços sociais.
- 2 - no caminho da pulsão autodestrutiva: a pulsão se satisfaz usando métodos de afastar sofrimento, cujo efeito é a destruição do sujeito: drogas, antidepressivos, álcool, suicídio.
- 3 - no caminho da pulsão destrutiva: pela violência, usa-se para triunfar sobre o outro, o semelhante: guerras, sequestros, violência urbana, abuso sexual, assassinato.

Educação violenta

Então a educação oferece recursos para adiar a satisfação da pulsão. Isso representa formas de evitar a passagem ao ato, por um ato violento. O que um professor passa de conhecimentos para seus alunos redonda em ferramentas para pensar o mundo; da matemática à literatura, da física à filosofia, da biologia à psicanálise etc. Mas o próprio Freud alerta que nem todo sujeito tolera o adiamento da satisfação pulsional. O gozo se impõe e conduz ao ato.

Ao considerar modelos estadunidenses, Chomsky destaca que longe de favorecer o pensamento independente, a escola, ao longo da História, não deixou de interpretar um papel institucional dentro de um sistema de controle e coerção (2001/2016, p. 24). No Brasil sabemos que existe uma grande diferença entre o que é transmitido de conhecimento entre as escolas e universidades públicas e privadas. Algumas escolas da rede privada, chamadas de “elite”, tentam passar aos alunos a ideia de que serão os futuros dirigentes da Nação, que a eles caberá o domínio do país e de seu povo, porque têm mérito para isso, sendo esses os seus destinos.

As inúmeras universidades federais criadas nos períodos de governo do Presidente Lula, abriram o acesso daqueles que jamais sonhariam o ingresso nelas. Até essa época, só ingressava na universidade pública a elite que frequentava escolas privadas. Para isso a política de cotas abriu caminho aos oriundos das escolas públicas.

A violência discriminatória favorecia que tudo continuasse como sempre foi. As classes menos favorecidas se entediavam e abandonavam as escolas em nome da pressão por ganhar a vida e seus sustentos. Professores que buscassem transmitir a beleza do ato de pensar eram afastados.

Tempos sombrios

Recentemente vimos que a violência do Outro – no caso a PM - retirou a vida de uma jovem que brincava no pátio de sua escola pública. Embora a morte não costume frequentar a infância, ordem das coisas, ela foi assistida por seus colegas. Um acontecimento que certamente modifica e exige uma elaboração por parte de todos nós.

Vivemos em nosso país um estado crítico, delicado, um momento que pode conduzir à apatia ou a uma grande virada. Nas situações de guerra e violência desenfreada, o ser humano sente-se autorizado a matar. Mais ainda: obrigado. Não há “forças mentais contrárias” que inibam a ação violenta contra o próximo, somos “bestas selvagens”, sem nenhuma consideração com a nossa própria espécie (Freud, 1930[1929]/1976).

Como transmitir conhecimento na proposta de uma “escola sem partido”, quando sabemos que há nessa proposta uma ideologia? Qual é a educação possível quando vemos nossos governantes corrompendo-se entre si enquanto o povo adentra novamente um período de fome? Dizemos as nossas crianças que não devem roubar, mas o que nos veiculam constantemente são bilhões e milhões roubados dos mais vulneráveis?

Se tens um coração de ferro, bom proveito.

O meu, fizeram-no de carne, e sangra todo dia.

José Saramago, 1989, p.39.

Referências

CHOMSKY, Noam (2001). *La (des) educación*. Barcelona, Espanha: Editorial Planeta, série Crítica, 2016.

FREUD, Sigmund (1930[1929]). O mal-estar na civilização. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XXI, p.75-171.

LACAN, Jacques (1975/1976). O seminário, livro 23: o sinthoma. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2007.

SARAMAGO, José (1987). *A segunda vida de Francisco de Assis*. Lisboa: Caminho.

SOBRE O ERRO E SUAS POSSIBILIDADES

Sandra Albernaz de Medeiros

Escola de Educação – UNIRIO/DFE

sandra.albernaz8@gmail.com

Resumo

Trata-se de uma reflexão a respeito do momento grave que vivemos e pergunta-se sobre o que nos faz perder nossas intensidades para viver, ou seja, o que nos faz autorizar e permanecer frágeis e impotentes. Trabalha-se com o conceito de *self* e falso *self* de Donald Winnicott atualizando-o para pensar nossos dias opacos, cujo horizonte tem se perdido em meio a tantas arbitrariedades políticas.

Palavras-chave: self, falso self, relações familiares, sofrimento psíquico

Introdução

Jamais vivi tempos tão tristes e sombrios. Não era nascida quando eclodiu a Segunda Guerra Mundial, não sou negra nem passei pela escravidão no Brasil. Não tenho a pretensão de ser catastrofista ou mesmo anunciar tempos “nunca antes vividos”, mas as transformações pelas quais estamos passando, especialmente neste último ano me permitem dizer que assistimos e sofremos fenômenos psicossociais que produzem efeitos assustadores em nossas subjetividades. Passei toda a minha juventude nas garras da ditadura militar e conheço seus tentáculos, como eles nos amarram e como são devastadores em todas as dimensões sociais os desvarios dos regimes totalitários e, inevitavelmente, devastadores dos processos sociais mais importantes. As garantias mais fundamentais tornam-se objeto do “mercado”, o que permite crescimento aos sujeitos esvai-se nas “precificações” até mesmo do que diz respeito às subjetividades.

O golpe de 2016 veio para demolir algumas conquistas sociais preciosas e para quem transita no campo das ciências humanas e sociais há fortes marcas

que o espírito dos tempos é de individualismo exacerbado. Tempos de “quero levar vantagem em tudo”...

Tempos de traição que nos golpeiam sem piedade porque nos retiram direitos, extraem de nós as intensidades que nos animam, imprimem na percepção do mundo o sentimento de impotência e de profundo desamparo.

Li recentemente, nesta montanha de textos publicados diariamente, que a democracia é a luta e conquista de direitos. Nada além. O que fazer diante de tantas demolições do que vem sendo conquistado? Perdemos nossos instrumentos e estamos à deriva.

Por conta dessa realidade cruel, muitas vezes me pergunto quando e a partir de quê nós próprios permitimos e autorizamos golpes tão duros. Onde estaria dentro de nós a fragilidade que nos escraviza? Pergunto-me como e porque só agora estamos apenas iniciando um caminho através do qual podemos nos capacitar para agregarmos forças, juntarmo-nos, para afastar o desamparo que nos domina? O que nos faria melhores diante do que nos empobrece e nos deixa abatidos e sem ânimo? O que nos vitalizaria e nos permitiria encontrar, na opacidade de nossos tempos, uma réstia de luz, um alimento para acordar de manhã e prosseguir?

Minha pretensão é expor algumas ideias de Donald Winnicott, psicanalista inglês, que viveu no século XX que nos ajudem a iniciar novas respostas para tantas questões.

Winnicott viveu em uma época em que duas guerras mundiais destruíram e mataram milhões de pessoas. A Europa sofreu tempos de barbárie com o assassinato de judeus, homossexuais, ciganos. O nazismo estendeu garras em longa distância e foi apoiado por muitos. Winnicott viveu estes tempos e tendo sido discípulo de Freud – que fugiu para a Inglaterra e teve suas irmãs assassinadas em campos de concentração – aplicou o importante aparato teórico do mestre e levou suas experiência para a compreensão e cuidado de bebês, crianças e adolescentes.

Sua contribuição trouxe para nós a importância crucial da figura materna e da família para o desenvolvimento infantil. Para ele a função materna é fundamental porque é no seu exercício que a criança é cuidada e acolhida (*holding*).

Tornamo-nos um “eu mesmo” porque houve espaço para assim ser. A mãe ou quem assume esse papel estabelece um sintonia, o bebê pode se reconhecer através do olhar de quem cuida dele. No entanto, para que haja condições da criança ser é condição *si ne qua non* o erro. O erro materno ou sua insuficiência, sua incompletude irá permitir que o bebê não seja inundado pelas necessidades da mãe. É assim que lhe é permitido que crie seu mundo e se inicie a constituição do *self*.

Winnicott nos diz que é com o erro, com a falha e a frustração que podemos nos tornar um “eu mesmo”.

A noção de *self*, em poucas palavras, refere-se ao “eu mesmo”. Seu contraponto é o falso *self*, espécie de máscara que usamos na vida social para nos adequar às suas regras e exigências, condição que frequentemente nos impossibilita de expressarmos a chamada “autenticidade”.

O *self* se constitui desde os primórdios de nossa existência e sabemos que tornar-se um “eu mesmo” não é um processo harmonioso e linear. Nele estão envolvidas perdas, retrocessos, desafios, angustias, dores.

Winnicott considera este processo levando em conta três condicionantes. O bebê, a mãe e o ambiente. A dualidade constituída pela mãe e o bebê daria a ele os elementos para ser. Junto a isso a figura materna e os cuidados por ela realizados são o solo no qual o bebê se fortalece. Para isso, a mãe “liga suas antenas”, ela mesma transformando-se em um bebê, mas que, por sua vez, não perde a capacidade de interpretar o que seu filho necessita. Isso só é possível porque ela torna-se dupla: mãe e bebê ao mesmo tempo.

É exatamente o que se faz, mas também o que não se pode fazer pelo bebê que permite a ele criar o mundo no seu entorno. Caso contrário ele seria

apenas um depósito de “informações” sem sentido e o mundo seria apenas um mero cenário, um amontoado de coisas desafetadas, esvaziadas.

Winnicott nos traz um terceiro elemento: o ambiente e propõe que seja “suficientemente bom”. Se é importante que a figura materna, cuidadosa e não impositiva seja “suficientemente boa”, o entorno deve sê-lo também.

Ora, não é muito difícil sabermos o que é um ambiente mínima ou suficientemente bom. É aqui que começa o que gostaria de destacar na minha fala. Se vivemos em um mundo sabidamente individualista, competitivo ao extremo, cheio de preconceitos, mergulhado no produtivismo, na valorização do “status”, no afastamento quase fóbico daquilo que nos toca e afeta, mundo de aparência, do “eu em primeiro lugar”, então não temos um ambiente suficientemente bom. Por isso tem sido tão difícil educar... Porque o mundo em que vivemos não é bom!

Voltemos, então, às noções de *self* e falso *self*.

Cada vez mais temos notícias do quanto as pessoas se endividam, compram além do que necessitam e do que podem, se “maqueiam” usando marcas com recurso de aceitação social. Também encontramos pessoas que usam discursos prontos para se sentirem pertencentes e valorizados por determinados grupos sociais. Encontramos pessoas que se limitam a ser um mero reflexo do que querem que sejam. Ou enxergam um mundo tão impositivo que tudo dele recusam... Em algum momento de suas vidas não houve um olhar em que se pudesse reconhecer.

Nestas condições hipotéticas nada ou quase nada se cria. O “eu mesmo” se rarifica, torna-se ralo... O “eu mesmo” torna-se assim uma marca que pode ser posta à venda no grande mercado que a sociedade contemporânea se tornou.

Conclusões ainda precárias...

O mundo também pode se tornar o grande inimigo no qual o “eu mesmo” só estará protegido por aqueles que atendem às necessidades deste sujeito.

Minha intensão é a de destacar o quanto a saúde – que para Winnicott não é em absoluto uma situação perene e estável – tem a ver com o erro (de quem cuida de nós) e como o ambiente em que vivemos pode produzir máscaras.

Se somos sufocados e invadidos por arbitrariedade e perdas nos restaria a conformação (ser como querem que sejamos) ou o inconformismo reativo (reativo e cego)?

Penso que o momento é de olharmos o entorno e procurarmos os erros – e as frestas – para deles nos beneficiar criando um mundo possível para que nele o tornar-se “eu mesmo” seja vivido com alegria.

BIBLIOGRAFIA

DAVIS, M., Wallbridge, D. *Limite e Espaço*, RJ:Imago, 1984.

OUTEIRAL, J., HISADA, s., GABRIADES R.(org) *Winnicott, Seminários Paulistas*, SP:Casa do Psicólogo, 2001.

WINNICOTT, D.W. *Da Pediatria à Psicanálise, Obras Escolhidas*, RJ:Imago, 2000.

WINNICOTT, D.W. *O Ambiente e os Processos de Maturação*, Porto Alegre:Artes Médicas, 1988.

ÉTICA E INFÂNCIA: O DIREITO DE BRINCAR COM A NATUREZA

Fylena Melo

Grupo de Pesquisa GiTaKa/UNIRIO

fylena@gmail.com

Léa Tiriba

Grupo de Pesquisa GiTaKa/UNIRIO

leatiriba@gmail.com

Priscila Cardozo da Silva

Grupo de Pesquisa GiTaKa/UNIRIO

priscilacardozodasilva@gmail.com

Resumo

A partir da escrita de suas biografias ambientais, as alunas da Disciplina Educação Infantil (2017.1, vespertino) desenvolveram oficinas com as crianças matriculadas na escola Gabriela Mistral, Espaço de Desenvolvimento Infantil da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O objetivo foi assegurar a importância do lugar do brincar e reiterar o respeito à natureza, a partir da rememoração de suas próprias experiências. Este trabalho visa fazer o relato e analisar a experiência apresentada durante a VII Semana da Educação Tania Mara Tavares da Silva, realizada entre os dias 15 e 21 de maio de 2017, na Escola de Educação da UNIRIO.

Palavras-chave: Infância; Ética; Brincar; Natureza.

Introdução

Pretendemos com este artigo descrever de forma sucinta o trabalho realizado na oficina *O DIREITO DE BRINCAR COM A NATUREZA*, cujo tema aborda a realidade das infâncias desconectadas dos ambientes naturais,

entendidos como aqueles que são constituídos por todos os seres vivos, humanos e não-humanos, mas também por seus componentes e processos físicos como o ar, as montanhas e os fenômenos climáticos (TIRIBA; PROFICE, 2014).

O texto explicita os objetivos da oficina e os fundamentos da metodologia teórico-brincante, que rompe com o conceito de educação infantil presente no senso-comum e problematiza a situação das crianças que vivem emparedadas nas instituições de educação infantil.

Partimos do princípio de que as crianças são seres da natureza e simultaneamente, da cultura. E chamamos a atenção para o fato das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de dezembro de 2009 – apontarem as interações e as brincadeiras no coração do projeto educacional das crianças brasileiras.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (DCNEI, 2009)

Em coerência com a definição legal e com a concepção de ser humano por nós defendida, as oficinas realizadas com as crianças da escola Gabriela Mistral tiveram o objetivo de ultrapassar o espaço da sala de aula: um local que, historicamente, carrega os estigmas de hierarquização, comando e poder, deixando professores e estudantes submetidos ao controle e impossibilitados de exercer sua livre expressão (LUZ, 2012).

Metodologia

Inicialmente foi solicitada às alunas da disciplina a elaboração de biografias ambientais de sua infância, um exercício de rememorar a história infantil, recorrendo às lembranças afetivas e sensoriais dos espaços naturais a que tiveram acesso. A partir do exercício de fazer um relato do cotidiano de suas brincadeiras, foram planejadas as oficinas que seriam desenvolvidas junto às crianças da Gabriela Mistral. Como preparação, no decorrer das aulas de educação infantil, foram feitos debates de textos teóricos, além de análises de imagens e vídeos, com o objetivo de planejar o que seria

oferecido a elas. Entretanto, ao longo do processo, percebemos, em nós mesmas, que havia uma tendência a apresentarmos às crianças propostas construídas a partir de uma expectativa dos adultos, sem levar em conta as aspirações e potencial de escolhas das crianças. A partir desta problematização, nos decidimos a oferecer espaços ao ar livre, possibilidades de diferentes brincadeiras, considerando que assim teriam a liberdade de escolher de quais participar. As opções foram atividades de fazer comidinha com panelas e colheres de pau de verdade, roda de música e contação de histórias, pinturas com tinta em papel, e muitas brincadeiras com objetos diversificados: caixas de papelão, fantasias, panos, colchões etc.

Discussão

Apresentamos nossas reflexões sobre uma questão que passa despercebida no cotidiano acelerado de pais, educadores e crianças: o tempo da vida transcorrer prioritariamente em espaços fechados. Este modo de organização social vem contribuindo para uma separação dos seres humanos em relação à natureza, e também para o consumismo excessivo. As rotinas emparedadas contribuem para inserir as crianças na lógica da produtividade, em detrimento da convivência e da qualidade das interações humanas. Emergiram do debate importantes questões como a estrutura escolar/educacional que cerceia a liberdade e não atende os direitos infantis garantidos nas DCNEI (Brasil, 2009).

De fato,

[...] não faz sentido que as crianças permaneçam por longos períodos em espaços fechados, enfileiradas, aguardando o comando dos adultos, como num quartel. [...] as práticas pedagógicas devem estar atentas à manifestação infantil, aos desejos e interesses que as crianças expressam quando brincam livremente entre si. (TIRIBA, 2010.p.6)

Algumas crianças apresentaram-se amedrontadas frente à liberdade, não acreditavam que poderiam se sujar e molhar, correr e se divertir. Se, por um lado, pudemos perceber nitidamente uma tendência a procurarem por aprovação de adultos em suas escolhas; por outro lado, demonstravam alegria e envolvimento profundos com as atividades.

As imagens das oficinas, mostrando crianças alegres, vibrantes, criativas evidenciaram que a brincadeira não precisa de hora marcada, que todo lugar pode ser o lugar do brincar; e, ainda, que as crianças sabem fazer escolhas; que, ao brincar, fazem uma releitura do espaço, do ambiente em que se situam. Nessa medida, a oficina evidenciou a criança

[...]como sujeito social, com ideias e movimentos que contribuem na organização da vida coletiva, participante de relacionamentos de troca com adultos e outras crianças. A potência inventiva da criança é valorizada, abrindo espaço para a diferenciação, no contraponto da repetição de padrões no curso do desenvolvimento. (GUIMARÃES, 2004.p.1)

Conclusões

A oficina realizada pela turma de Educação Infantil da Escola de Educação da Unirio (vespertino) articulou atividade empírica com projeção de vídeos, análises teóricas e avaliação de uma metodologia brincante em que se estabelece uma relação das crianças com os ambientes naturais e a livre expressão de seus corpos e movimentos. Esta é uma perspectiva que deve atravessar as rotinas da educação infantil, pois movimentos de reconexão com a natureza remetem à ancestralidade, aos sentidos do corpo, à imaginação, ao relacionamento orgânico com os ambientes naturais.

Referências

BRASIL – Resolução DCNEI de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>

GUIMARÃES, Daniela. **As manifestações infantis e as práticas pedagógicas**. In: NASCIMENTO Anelise Monteiro (org) Educação e ensino Fundamental: contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: Nau Editora-EDUR, 2011.

LUZ, Iza. **Crianças e rotinas na Educação Infantil**. In: REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. (Orgs.). *Crianças e Infâncias*: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza**. Brasília, MEC/SEB/Seminário Nacional Currículo em Movimento, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica>

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. **O direito humano à interação com a natureza**. In: SILVA, Aida; TIRIBA, Lea (Orgs.). *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2014.

CORPOS EM MOVIMENTO NAS MANIFESTAÇÕES DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA

Léa Tiriba
GiTaKa/UNIRIO
leatiriba@gmail.com

Katarina M. Assef
GiTaKa/UNIRIO
katarinaassef@gmail.com

Resumo

Com esse texto, compartilhamos a experiência vivenciada pela turma da disciplina Corpo e Movimento (período Noturno), durante a VII Semana de Educação Tania Maria Tavares da Silva, em 2017. Primeiramente, apresentamos os objetivos da disciplina, assim como concepções e aspectos teórico-metodológicos do trabalho desenvolvido. Em seguida, descrevemos a atividade que foi realizada como abertura do “II Simpósio Corpo, arte, natureza e infância: compartilhando experiências potentes”, um dos eventos da Semana.

Palavras-chave: corpo e movimento; consciência corporal; práticas teórico-brincantes; povos e comunidades tradicionais; danças tradicionais;

Introdução

Em coerência com a temática do Simpósio, a disciplina Corpo e Movimento tem a intenção de desafiar para uma escuta sensível das necessidades e das vontades do corpo, de fazer a análise do processo de construção histórica do conflito entre corpo e mente, e de refletir sobre os efeitos deste divórcio nas concepções e práticas escolares.

Neste semestre além de atividades de consciência corporal, relaxamento, meditação e jogos corporais, introduzimos a prática de danças tradicionais brasileiras. Chegamos aos povos tradicionais brasileiros e às suas manifestações culturais porque as referências filosófico-existenciais próprias destes povos e comunidades estão fundadas em relações indissolúveis entre seres humanos e Natureza e, portanto, abrem perspectivas para o desenvolvimento de uma visão paradigmática ecológica e

sustentável. Nessa linha, o termo “tradicional” não tem o sentido pejorativo de atraso em relação ao padrão definido pela modernidade urbano-industrial. Ao contrário, refere-se a um modo de vida que é alternativo ao modo de produção capitalista, organizado em torno de pressupostos materialistas de domínio, acumulação, consumo e descarte. Modelo insustentável, a ser superado por sua incompatibilidade com a reprodução da vida. O objetivo deste texto é justamente o de explicitar os fundamentos político-filosóficos da opção por esta temática e fazer um relato reflexivo sobre os caminhos metodológicos que levaram a turma a fazer a abertura do citado Simpósio, convidando os presentes a participar de rodas de coco e de ciranda e a conhecer as origens históricas e a importância dessas manifestações culturais.

Metodologia

Ao longo dos anos, vem sendo comum notar as condições físicas em que a maioria das pessoas chega à faculdade, após uma rotina de trabalho extensa ou uma longa viagem. As posturas são voltadas para baixo, curvadas. Nos relatos dos alunos sobre seus estados e sensações corporais, palavras como “cansaço”, “estresse” e “correria” aparecem com muita frequência. De fato, a rotina massacrante aliena em relação às verdades do corpo.

Lowen (1988) chama a atenção para o corpo esquecido ou pouco valorizado na sociedade ocidental. Entretanto, como diz o autor

Conhecimento, poder e riqueza são coisas sem sentido a menos que contribuam para o bem-estar geral da pessoa e para o bem-estar de sua sociedade. Não podem, porém, ser significativas se as pessoas e a sociedade ignorarem os apelos do corpo para exprimir-se e realizar-se. Até aqui, estou certo de que todos concordarão, mas muitas serão as vozes de protesto que se levantarão se eu insistir que, em nossa cultura, os apelos do corpo são negados. (Lowen, 1998, p. 300 - 301).

Assim, desde as primeiras aulas, o desafio é quebrar as barreiras que impedem o contato entre as pessoas, num modo de organização da vida cotidiana em que as relações entre os indivíduos tornam-se cada vez mais frias e superficiais.

Diante de uma realidade alienada e enrustida, o primeiro dever de casa foi a inserção de pequenas práticas nas rotinas: respirar profundamente entre as atividades, olhar o céu e as paisagens. Mas outras estratégias também contribuíram para a descontração e a interação entre os alunos: as dinâmicas em roda foram ideais para favorecer o contato visual um com o outro; a meditação foi levemente introduzida na

vida dos alunos; os trabalhos relacionados à entrega e à confiança tornaram-se essenciais na quebra da frieza diária; o relaxamento foi parte importante no processo de auto-observação do corpo e do estado mental, dois componentes completamente interligados; a respiração profunda e passeios guiados pelo corpo, focando em suas diferentes partes, auxiliaram na identificação e descontração de locais de maiores tensões.

Simultaneamente às dinâmicas corporais, buscamos elementos teóricos para a compreensão das origens e das condições atuais do contexto socioambiental mais amplo em que estamos situados, contexto urbano-industrial-patriarcal desinteressado do bem-estar físico e emocional das pessoas e dos povos. Além disso, buscando temáticas que funcionassem como ferramenta para fazer a crítica do mundo e, simultaneamente, a instauração de outros mundos (DELEUZE, 2002; FOUCAULT, 1987; GUATTARI, 1990) chegamos às manifestações culturais dos povos e comunidades tradicionais brasileiros.

Considerando essas manifestações como pilares da vida de grupos sociais que estão na base da formação social brasileira, optamos por inseri-las como tema de pesquisa bibliográfica e prática dançante, em especial, da ciranda, do coco e do cacuriá.

Discussão

O termo “comunidades e povos tradicionais” refere-se a uma caracterização socioantropológica de diversos grupos: indígenas, quilombolas, seringueiros, quebradeiras de coco de babaçu, ribeirinhos, caiçaras e jangadeiros, pantaneiros e catingueiros, sertanejos, etc. O que reúne esses povos em uma única caracterização antropológica é justamente o fato de que suas vidas estão profundamente marcadas por relações com os ciclos naturais; seus saberes estão relacionados aos modos de vida; e a forte relação com o território guarda a memória e materializa seu sentimento de pertencimento. Entre esses povos, os produtos do trabalho não têm como destino principal o mercado capitalista, mas a subsistência do grupo e a manutenção das práticas sociais, festas, rituais (CRUZ, 2012).

É em função dessas características que, buscando a tessitura de outras lógicas paradigmáticas, decidimos nos aproximar das culturas desses povos, em especial de suas manifestações dançantes e cantantes. Na Disciplina Corpo e Movimento, elas se constituíram como tema capaz de oferecer resistência política ao processo de alienação pessoal, social e ambiental que o sistema hegemônico produz.

Conclusões

Os exercícios dançantes possibilitaram uma reflexão sobre a importância de defesa das comunidades e povos tradicionais brasileiros, de suas terras, de seus modos próprios de vida, num contexto em que as políticas neoliberais ganham espaço e ameaçam a sua existência. Além disso, abriram espaços para um encontro com o outro; e o desenvolvimento da consciência corporal que amadureceu a cada encontro semanal. Nesta dinâmica, o grupo foi relaxando, foi construindo uma intimidade que só pode ser alcançada através de uma relação em que os olhares se encontram, os corpos se tocam, abraçam e dançam. O resultado final foi uma alegria que tomou conta dos presentes ao Seminário. Alegria que, segundo Spinoza (2009), só pode ser provocada por um bom encontro.

Referências

- CRUZ, Valter do Carmo C. **Povos e comunidades tradicionais**. In: CALDART, Roseli. S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.).
Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.
DELEUZE, Gilles. **Espinosa, filosofia prática**. São Paulo, Escuta, 2002.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1987.
GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, Ed. Papyrus, 1990.
LOWEN, Alexander. **A verdade do corpo**. IN Amor e Orgasmo, SP, Summus, 1988.
SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. De Tomaz Tadeu. 2ed. BH: Autêntica, 2009.

DOCÊNCIA E ESPIRITUALIDADE

Marco Aurélio Corrêa Martins

Departamento de Fundamentos da Educação

marcoaureliocorreamartins@gmail.com

Carolina Rocha

Doutoranda em Sociologia no IESP/UERJ

carolinarocha18@gmail.com

Glória Fátima Nascimento

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

gloriafatima@terra.com.br

Sandra Albernaz

Departamento de Fundamentos da Educação

Alencar César Matias

Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro

Resumo

Na busca do ser que SOMOS e naquilo que QUEREMOS ser, há o encontro com o ser do OUTRO. Esse processo não é livre das interferências da racionalidade, mas é eivado de experiências existenciais na busca de sentido pessoais e formulações de sentidos mais ampliados pela relação na cultura, na sociedade, nas instituições. Entendendo o espiritual como aquela faceta humana na qual o amor, a compaixão, a tolerância, a paciência, o perdão, o contentamento, a noção de responsabilidade e a noção de harmonia (noções apontadas pelo DALAI LAMA) se articulam com a ética e a estética (noções apontadas por FREIRE para a docência). Se eu sou um ser espiritual, expresso na tradição filosófica da razão uma forma de compreender o mundo, as coisas, os homens e não sua mera explicação. Como se articula a experiência religiosa com a docência? Como uma espiritualidade não religiosa se articula com a docência?

Palavra-chave: palavra; palavra; palavra; palavra; palavra;

Introdução

Empreendemos uma busca por um termo filosófico que pudesse indicar um tipo de relação religiosa, ainda que não necessariamente vinculada à religião, na qual a expressão pessoal, existencial, afetiva e mesmo efetiva, no sentido da ação, em que o docente se inspire para seu trabalho educativo.

Diante da diversidade de posições religiosas e mesmo da negação dessa dimensão religiosa, propusemos conversar sobre aspectos da religião ou semelhantes a religião, nos inspira a ser o professor/educador que somos. Para tanto, um leque, ainda que curto, inicial, ensaístico, foi proposto através da experiência de quatro docentes, os quais professam o cristianismo católico, o cristianismo evangélico, o candomblé e um docente que não professa religião alguma.

Discussão

O primeiro aspecto que pudemos elencar é o da relação do sujeito consigo próprio, do sujeito com outro sujeito, de si com a natureza e com a transcendência, considerada como algo além de nós e das demais relações citadas: ex. Deus, Perfectum etc.

Nesse sentido, o caminho da espiritualidade não é um caminho de religião. Jesus Cristo não oferece uma religião, ele oferece um caminhão, uma reforma do judaísmo. Por exemplo, propõe a inclusão daqueles que estavam fora da pertença e do reconhecimento social. Quando Jesus disse “Vinde a mim as criancinhas” não estaria buscando-as por serem ingênuas e puras, mas por não serem reconhecidas na sociedade.

No Candomblé, diante da situação excludente em que vive os que ostentam a cor da pele dos antigos escravos e por sua religião, o racismo, estrutural e estruturante é um grande desafio. No entanto, os valores e as práticas religiosas, revelam e retornam a elementos úteis ao processo educativo. São eles a musicalidade, a memória, a ancestralidade, o coletivo, a oralidade, uma energia vital (axé) e a laicidade. Como magia é transformação, o candomblé inspira uma educação transformadora.

Uma espiritualidade evangélica poderia ser vislumbrada a partir de uma compreensão daquela advinda dos antigos hebreus. A história é a própria espiritualidade. Nela advém uma consciência crítica e a educação seria, sobretudo, um processo soteriológico no qual o docente, uma espécie de profeta, seria um leitor da história.

Aquele que não professa uma fé religiosa teria uma espiritualidade? Sim, porque os sentidos todos circulam e, mesmo para aquele que não possui uma fé religiosa, ou a nega, ou não encontra na religião uma resposta, ainda assim, expressa seu ser e seu desejo de um mundo mais à conta daquilo que o humano possa expressar de melhor e mais belo. Por exemplo, São Francisco de Assis, como figura histórica, comunica uma busca desse tipo pela sua visão da pobreza, do serviço ao outro, do respeito à natureza.

EDUCAÇÃO, ESPIRITUALIDADE, EXPERIÊNCIA, ÉTICA

Glória Fátima Nascimento

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Resumo

Compreensão de espiritualidade do ponto de vista católico a partir da relação do humano com a natureza, com o mundo, com o outro e com a transcendência. Visão ecumênica. Experiência educacional pautado pela ética e espiritualidade.

Palavra-chave: educação e espiritualidade; ética cristã; educação e prática

Introdução

Gostamos de brincar com as palavras, suas origens e suas histórias.

Espiritualidade vem de "espírito", do Latim SPIRITUS, "alma, coragem, vigor, respiração", de SPIRARE, "respirar". Então, este momento, é um momento coragem (agir com o coração, etimologicamente) respirar e (quem sabe?), inspirar...

No dizer de Leonardo Boff: "todo ponto de vista é a vista de um ponto", tal pensamento nos auxilia a perceber que há possibilidade de várias leituras sobre um mesmo tema. Nossa leitura parte de um conjunto de áreas de conhecimento que nos permitem vislumbrar o tema Docência e Espiritualidade.

Na Teologia Cristã, nosso autor de fundo é Mário França Miranda, na Filosofia e na Ética dialogamos a partir de E. Dussel, na educação, Paulo Freire e Vera Candau.

Metodologia

A palavra metodologia vem do grego *Meta* 'Odós, caminho para.

O caminho que utilizamos para a construção deste trabalho passou pela consulta a documentos e apontamentos de nossas aulas na Cultura Religiosa da PUC-Rio.

Discussão

A Antropologia Teológica Cristã diz que o ser humano possui quatro relações, na vida, fundamentais:

1. EU=EU, nos dizeres de Jesus Cristo a frase "ama o próximo, como a ti mesmo" é fundamental. E devemos estar atentos para o "a ti mesmo". Se eu me amo,

se eu aceito as minhas limitações e os meus defeitos posso então, com tranquilidade viver a segunda relação fundamental:

2. EU=TU, é no encontro com o outro que eu reconheço quem eu sou.

Segundo o Tratado da Graça, é no outro que experimento o amor de Deus. A experiência salvífica é o cerne da religião e esta é uma experiência de fé, vista como adesão a proposta de Jesus Cristo ao mundo: a instauração de um reinado de amor, justiça e solidariedade.

Na perspectiva cristã, o amor não é um ato de virtude, mas aquele elemento que desencadeia as virtudes pelas quais ele se constitui. Antropologicamente, é impossível um amor a Deus sem passar pelo humano. É na experiência do amor fraterno, na doação ao outro e à outra, que vamos aprendendo, sabendo, saboreando quem é Deus. Quem ama é verdadeiramente livre.

3. EU=Natureza

Somos um com a Natureza.

Josafá Carlos de Siqueira, em seu livro “Ética e meio ambiente”, tem por finalidade criar uma conscientização da natureza não apenas numa mera condição de objeto, dando “uma dignidade própria de sujeito de valores”.

Na Encíclica “*Laudato si*”, nos diz o Papa Francisco :

“ – Louvado sejas, meu Senhor», cantava São Francisco de Assis. Neste gracioso cântico, recordava-nos que a nossa casa comum se pode comparar ora a uma irmã, com quem partilhamos a existência, ora a uma boa mãe, que nos acolhe nos seus braços: «Louvado sejas, meu Senhor, pela nossa irmã, a mãe terra, que nos sustenta e governa e produz variados frutos com flores coloridas e verduras.”

Alguns povos originários de nossa América Latina chamam a mãe Terra de Pacha Mama.

4. EU=Deus

Há várias tradições que vão nomear Deus de diferentes formas. Há um documento da Igreja Católica denominado *Nostra Aetate*, aprovado a 28 de Outubro de 1965, que reconhece 5 caminhos para a vivência da transcendência:

O Hinduísmo, o Budismo, A religião Muçulmana, O Judaísmo e As religiões Tradicionais (própria dos povos originários da África, Américas, Ásia e Oceania).

Para o Cristianismo o ser humano que melhor equilibrou essas quatro relações fundamentais chama-se Jesus, codinominado de Cristo. Por isto Ele é exemplo, por isto Ele é, segundo suas próprias palavras “Caminho”.

Jesus nos oferece mais que uma religião, mas uma proposta de vida, uma espiritualidade.

É no encontro com o outro (tu, natureza, o diferente de mim mesmo) que experimento quem é Deus. A experiência é uma modalidade de conhecimento que se dá pela percepção simples e imediata do objeto; nesta, está implicado o ser humano todo (com seu conhecimento, vontades e sentimentos). Para a tradição cristã o coração é o locus onde tal apreensão se dá. O coração simboliza o mais profundo do ser humano.

A Experiência

Sentimos a necessidade de definir a palavra experiência. Lembramos de um poema de Adélia Prado (1986:33), onde a autora nos fala sobre a singela da experiência de Deus:

Experimentar Deus

Adélia Prado

Um dia, apanhando goiabas com a menina,
Ela abaixou o galho e disse pro ar
- inconsciente que me ensinava –
“goiaba é fruta abençoada.”
Seus movimentos e rostos iluminados
Agitavam no ar poeira e Espírito:
O Reino é dentro de nós,
Deus nos habita...
Não há como escapar à fome de alegria

A palavra experiência vem, etimologicamente, do latim *experientia*, que provem do verbo *experire*, cujo significado é “sair de”, “andar em direção a”. Experimentamos Deus quando vamos além de nós mesmos; quando nos dirigimos ao outro; quando nos permitimos a liberdade de amar. Este é o sentido da salvação cristã.

Dentro de uma concepção cristã do ser humano as perguntas a serem feitas seriam: estamos conduzindo (educando – *ex-ducere* = conduzir para fora) nossos alunos a serem construtores de uma sociedade mais justa? Estamos formando pessoas que são próximas ao outro?

Estar próximo ao outro, percebe-lo em sua exterioridade, amar o diferente é uma possibilidade desenvolvida naqueles que têm sede da própria liberdade; os que buscam na libertação do outro, a própria felicidade.

A libertação é um conceito muito concreto que se caracteriza por ser profundamente hebreu. No Êxodo, Deus diz a Moisés: “Liberta-os”, isto é, faz com que deixem o Egito, salva-os. O *ethos* Adâmico convida a pessoa a colocar-se na luta pela libertação, eticamente. Clama que se perceba o bem ético como justiça, criando uma consciência ética ouvindo a voz do outro, não repetindo o habitual, o mesmo, mas criando atitudes novas, que tenham como Orientação Fundamental a libertação do outro. Desse modo, antecipando-se agora a grande libertação que é o Reino de Deus.

Portanto, liberdade é um conceito que perpassa pela alteridade. Como são percebidos, evidenciados os conceitos de liberdade, alteridade, experiência, atos livres, orientação fundamental (que poderiam levar a maturidade e a responsabilidade) em nossas aulas?

Educar para a liberdade, construir uma sociedade justa, solidária, participativa é anunciar o Reino de Deus. É caminhar para a maturidade, crescer como pessoa, como cidadão maduro e solidário, sensíveis ao projeto apresentado por Jesus Cristo ao mundo. A Ética Cristã, enquanto disciplina, percebe que a revelação de um Deus pessoal ajuda o ser humano a se auto-reconhecer como pessoa, sujeito da própria história e responsável pela história do outro/a.

Conclusões

Caminhamos para um novo paradigma civilizacional que redimensiona as relações sociais e com a terra. A espiritualidade está sendo reclamada como um novo modo de ser no mundo. Há, por parte da juventude, uma reação a um *ethos* caracterizado pelo individualismo, pela cultura do domínio do diferente e da exploração insana e gananciosa da natureza.

A experiência de uma espiritualidade vai além de proporcionar sentimentos de ternura e comisseração ou práticas piedosas antes de tudo é experiência de reciprocidade, o desenvolver de um aprendizado que é mútuo; é criação de laços entre duas ou muitas coisas dependentes uma da outra.

Aos futuros docentes: como levar nossos alunos a um saber que passa pela experiência de contato com o outro, com o diferente de mim mesmo?

Aos educadores de futuros educadores: quais são as bases teóricas e práticas que estamos oferecendo aos mais jovens?

Referências

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOFF, L. **Princípio de Compaixão e Cuidado**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Pastoral da Educação, reflexão e organização**. Brasília: CNBB-setor educação, 2001.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DUSSEL, E. **El Humanismo Semita**. Buenos Aires: Eudeba, 1969.

_____. **Ética da Libertação, na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1977.

FRANÇA MIRANDA, M. **Libertados para a Práxis de Justiça, a Teologia da Graça no Atual Contexto América Latina**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Um Homem Perplexo. O Cristão na Atual Sociedade**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Inculturação, uma abordagem teológica**. São Paulo: Loyola, 2001.

GANDIM, L. A. **Educação Libertadora, Avanços, Limites e Contradições**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA RUBIO, A **O Encontro com Jesus Cristo Vivo**. São Paulo: Paulinas, 1994.

MARDONES, José María, **Postmodernidad y Cristianismo: el desafío del fragmento**. 2ª ed. Santander: Sal Terrae, 1988.

NASCIMENTO, Glória Fátima. Dissertação de Mestrado: **Teologia, Educação e Escola Católica, um diálogo necessário**. PUC-Rio, 2003.

PAPA FRANCISCO. **Laudato Sí**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PARRON MARIA, Joaquim. **Novos Paradigmas Filosóficos, para uma filosofia da educação**. São Paulo: Paulus, 1996.

RAHNER, K. **Curso Fundamental da Fé**. São Paulo: Loyola, 1989.

ROCA, J. G. , **A Educação Cristã no Terceiro Milênio: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

VELASCO, Juan Martín. **La Transmisión de la Fe en la Sociedad Contemporánea**. Santander: Sal Terrae, 2002.

VVAA. **Compêndio Vaticano II**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RELIGIOSIDADE E RACISMO. O QUE A ESCOLA PENSA?

Carolina Rocha

Doutoranda em Sociologia no IESP/UERJ

carolinarocha18@gmail.com

Resumo

Valorização, conhecimento e reconhecimento da cultura religiosa africana na cultura do brasileiro. Quebra dos paradigmas racistas na educação e na religião. Racismo religioso como mais uma forma de exclusão. Uso dos valores civilizatórios afro-brasileiros: energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade.

Palavra-chave: racismo religioso; candomblé; racismo e educação; valores afro-brasileiros.

Introdução

A realidade educacional brasileira confirma o caráter estrutural da desigualdade racial no país. Segundo os dados estatísticos do censo de 2010, mais de 800.00 crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos estão fora da escola, e cerca de 500 mil destas são negras. De acordo com os dados do IBGE (2010), sete em cada dez negros não completam o Ensino Fundamental e, somente 2,2% ingressam na universidade, contra 80% dos brancos. Ainda utilizando os dados do censo, constata-se que 76,3% dos alunos negros estão na escola pública, que além de enfrentar dificuldades referentes a recursos e infraestrutura, costuma ser despreparada para lidar com o racismo e com a implementação da Lei Federal 10.639/03, atualizada na lei 11645/08, que se refere à inclusão do ensino de História da África, das questões raciais e da cultura afro-brasileira na grade curricular. A aplicação da lei é de suma importância para recuperar em sala de aula tensões raciais silenciadas, e repensar o papel do negro no Brasil como sujeito na construção de uma sociedade multicultural, contribuindo, assim, para a formação de um corpo social racialmente democrático.

Os alunos negros precisam de representatividade na história do Brasil, no entanto, na maior parte dos livros didáticos adotados pelas escolas a população negra só aparece no Brasil colonial, como escrava ou diante a abolição da escravidão, como uma massa homogênea, passiva e submissa. Não se leciona

uma história da África que enfatize as complexas relações existentes neste continente antes dos negros chegarem aos portos brasileiros; que discuta a escravidão para além da visão do senso comum, a história das organizações negras, como os quilombos, as irmandades religiosas, e o papel do negro na economia, na política, na cultura, na ciência e nas artes de seu país.

Discussão

O que se convencionou, mais recentemente, chamar de intolerância religiosa no Brasil foi, na verdade, constitutivo do processo de colonização do país, deixando suas marcas no âmbito cultural e político-estatal até os dias atuais. Desde o período colonial uma motivação racista rejeita, criminaliza e estigmatiza a herança cultural africana. Desde 2006, esse debate tem ganhado força em virtude do comportamento e discurso extremista de algumas Igrejas, majoritariamente de denominação neopentecostal. As escolas se transformaram em locais privilegiados para o acirramento desses conflitos. Os professores da educação básica sentem dificuldade de implementar a lei 10.639 e, os alunos, em sua maioria negros, não se veem representados nesses materiais, que apresentam uma visão eurocêntrica do mundo.

Na tentativa de mudar esse cenário e acreditando que a educação é o caminho privilegiado para lutar contra o racismo religioso resolvi, paralelamente às pesquisas do doutorado, criar oficinas itinerantes nas escolas para abordar o assunto, demonstrando todo processo histórico de apagamento e demonização das religiões afro-brasileiras na história do Brasil. No entanto, fui impedida de realizar esse trabalho em muitas escolas sob alegação de estar a serviço do demônio. Eu mesma, uma mulher candomblecista, fui chamada de agente do diabo. Diretoras e professoras a serviço de sua religião cristã, genericamente identificadas como evangélicas, impedem ou dificultam que se rompa com os estereótipos negativos ligados as religiões afro-brasileiras, sob alegação de que ao cumprir a lei estar-se-ia doutrinando ou convertendo alunos. A despeito disso, os livros didáticos contemplam os deuses europeus pré-cristãos e toda história do Cristianismo, que são apenas uma parte da formação cultural brasileira.

Precisamos pensar em formas outras de pedagogias que atendam de forma melhor a realidade dos nossos alunos de favela e periferia no Brasil, majoritariamente negros. Azoilda Loretto da Trindade, importante professora e ativista negra brasileira, ao enfatizar a importância do uso dos “valores civilizatórios afro-brasileiros” para a educação infantil traz novas perspectivas sobre os saberes africanos, constantemente silenciados, que herdamos: “Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração”. Assim, destaca princípios como energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade. Trazer essas narrativas e memórias, e compartilhar com outros educadores traz alternativas para superar o racismo, e colabora com o projeto que luta por uma educação inclusiva e crítica, na qual o racismo, o sexismo, a homofobia, os conflitos e os preconceitos de classe, não fiquem esvaziados em um discurso de universalismo cego às diferenças, mas sim, sejam objetos a se desconstruir em uma luta por igualdade.

Referências

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: **Valores Afro-brasileiros para a Educação**. Salto para o futuro. Disponível em:

<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf> Acesso em 01 ago. 2017.

RODA DE CONVERSA “CRIANÇAS NA UNIRIO”

Carla Daniel Sartor

Departamento de Serviço Social

carla.danielsartor@gmail.com

Marco Aurélio Corrêa Martins

Departamento de Fundamentos da Educação

marcoareliocorreamartins@gmail.com

Resumo

A atração de pessoas das camadas econômicas mais baixas da sociedade traz à universidade uma diversidade de novos problemas. Lidar com essas novas situações é um desafio à nossa proposta de democratização. Lidar com essas novas situações é um desafio acadêmico, tanto do ponto de vista didático e pedagógico, como do ponto de vista da pesquisa e da extensão. A Universidade, para ser democrática, tal qual a sociedade que ela deseja fazer democrática, não pode fugir a esse desafio. A roda de conversa “Crianças na UNIRIO” é um espaço de discussão, troca de ideias e experiências cuja questão central é a vinda de crianças à universidade com os pais em atividades discentes, docentes e profissionais e seu direito a proteção social.

Palavra-chave: direitos das crianças, assistência à infância política de assistência estudantil; universidade popular.

Introdução

A roda de conversa “Crianças na UNIRIO” foi um espaço de discussão, troca de ideias e experiências cuja questão central é a vinda de crianças à universidade com as mães, pais e responsáveis em atividades discentes, docentes e profissionais e seu direito a proteção social. O direito à creche é um dos eixos da política de Assistência Estudantil, bem como a moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico, de acordo com a PNAES, Portaria Normativa nº 39/2007. E também, com o Decreto nº 7.234/2010, que acrescenta o direito a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. O Programa Bolsa Permanência,

de acordo com a Portaria Normativa nº 389/2013 é outro eixo desse conjunto de ações necessárias à permanência dos estudantes na Universidade Pública.

Metodologia

A Roda de conversa “Crianças na UNIRIO e Ocupinha” ocorreu no dia 17 de maio e contou com a presença da Vereadora Marielle Franco; Kate Lane - Coletivo Feminista Classista Ana Montenegro e Zelma Rabello: escritora e fundadora da primeira creche universitária no estado do RJ, além de alunos, funcionários e professores da UNIRIO.

Discussão

O art 203 da Constituição Federal propõe que a Assistência Social deve ser ter como foco, dentre outros, o amparo à Família e a proteção à infância. A mesma Constituição, em seu artigo 227 coloca no rol dos deveres da família, do Estado e da sociedade, proteger a criança.

O art 4 da lei 8069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, em acordo com a CF/1988, impõe não só a família, mas ao Estado e à sociedade o dever de proteção e promoção da infância e da juventude. Em seu artigo 15 essa lei garante o direito de ir e vir a crianças e adolescentes a logradouros públicos e espaços comunitários, como entendemos ser o espaço dos campi da UNIRIO. Para tanto, a Lei impõe, em seu art. 18 a todos o zelo pela dignidade das crianças e adolescentes contra várias ameaças “indignificantes”. Além disso, o art. 70 impõe a todos a proteção das crianças contra ameaças ou violações que possam ocorrer contra crianças e adolescentes.

Considerando os princípios da Declaração Universal dos direitos da Criança (UNESCO, 1959), além de proteção, aliás, como também preconiza o ECA, a criança tem direito ao lazer e à cultura.

A convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, em seu artigo 16 propõe que os Estados partes impeçam intervenções arbitrárias e ilegais na vida particular das crianças, em sua família, domicílio etc. Também o art 19 da mesma convenção conclama os Estados partes a criar mecanismos de proteção social das crianças e de seus pais ou responsáveis.

Exceto as citações acima, apenas consta no regulamento legal nacional o direito das mães à licença maternidade (mal compreendida, mal orientada e mal divulgada na UNIRIO) e a lei 11.104/2005 que trata dos espaços lúdicos ou brinquedotecas nas unidades hospitalares.

Em “Direito de brincar da criança brasileira”, Silva; Pérez-Ramos; Fonseca (2015) apontam subsídios para as políticas públicas nesse sentido e se referem à legislação já citada por nós anteriormente. Mas, sobretudo, apontam a necessidade do brincar pela infância como conquista de sua cidadania. E, para tanto, aponta, como se vê nos dispositivos legais, a necessidade de participação da sociedade em criar e ampliar os espaços de atenção e realização do direito à infância, além do investimento próprio a ser assumido pelo Estado.

Vários autores, maioria ligados à pesquisa na educação infantil, ressaltam o valor da ludicidade. No entanto, a maioria se dedica ao lúdico na escola. Conquanto podemos vislumbrar o maior alcance social, mas também, cultural, do brincar pelas crianças, tão espremidos entre os diversos fazeres sociais impostos a todos em nosso mundo contemporâneo, vislumbramos a oportunidade e a necessidade de envolvimento dos mais diversos profissionais, formados e em formação inicial pela UNIRIO, nesse cuidado da criança e na atenção a sua necessidade de brincar. Podemos entender um espaço lúdico como fonte de extensão aos cursos de Música, Teatro, Serviço Social, Pedagogia e as diversas licenciaturas da Universidade para sermos mais diretos. Mais à miúdo, podemos ver a atenção à criança expandir-se para outros cursos e para além da atenção lúdica.

A Universidade Estadual de Londrina oferece, desde 2004, um espaço lúdico para a comunidade daquela região. A essa ludoteca são associadas disciplinas de graduação e pós-graduação e que se relaciona com a comunidade através das escolas públicas e privadas, recebendo visitantes crianças, pais e educadores escolares. Tornou-se referência nesse tipo de atendimento para a região.

Conclusões

O projeto possibilita ambiente de aprendizagem coletiva a professores, funcionários e alunos como prática profissional de atenção à crianças. A proposta tem relação com o debate sobre Assistência Estudantil e o direito a creche conquistado pelos trabalhadores.

Por si só, a ação educativa/instrutiva requer a pesquisa como espaço da “construção” de novos saberes para a formação. A extensão, ainda que inicialmente voltada para o público interno, propicia à comunidade usufruir de serviços prestados pelos próprios membros a fim de atender a necessidades sociais diversas dessa mesma comunidade.

É preciso ter em mente a opção da UNIRIO pelo atendimento aos direitos já conquistados em legislação específica, mas que ainda não foram implementados, sobretudo, para os membros da classe trabalhadora que vem ocupando o espaço da Universidade via cotas.

Sendo assim, a extensão é mais uma maneira de atender a um público oriundo das classes trabalhadoras das suas mais diversas necessidades, sobretudo estendendo a seus familiares considerados também como sujeito de direitos conforme a lei 8069/90, o Estatuto da criança e do adolescente, as crianças, as atividades próprias da formação projetada por nossa universidade, nos diversos cursos.

Referências

SILVA, Silvana Maria Moura da; RAMOS, Aidyl Macedo de Queiroz Pérez; FONSECA, Eneida Simões da. Direito de brincar da criança brasileira; subsídios das políticas públicas. **Revista Políticas Públicas**, v. 10, n. 2, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 06 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 06 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 06 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005. **Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm Acesso em 06 jan. 2017.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm, Acesso em 06 jan. 2017.