



VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - *Educações*, *Éticas* e *Estéticas*: Qual é a sua?

CADERNO DE RESUMOS

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

Agosto de 2018

Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva (5: 2018: S471 Rio de Janeiro, Brasil).

Caderno de Resumos / VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva – Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?; Organização do Caderno: Bia Paixão Vidal; Luiz Carlos de Souza – Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018.

Publicação digitalizada
ISBN: 978-85-61066-73-4

1. Educação – Congressos. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Vidal, B. P. III. Souza, Luiz Carlos de. 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: 448

1ª Edição

COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO

Luiz Carlos de Souza
Ana Cristina Prado de Oliveira

ORGANIZADORES DO CADERNO DE RESUMOS

Bia Paixão Vidal
Luiz Carlos de Souza

ORGANIZADORES DO EVENTO

Adriane Ogêda Guedes
Aliny Lamoglia de Carvalho
Ana Cristina Prado de Oliveira
Bia Paixão Vidal
Jane Santos da Silva
Luiz Carlos de Souza
Marcela Afonso Fernandez
Sandra Albernaz de Madeiras

EQUIPE DE APOIO

Andressa Rodrigues Manso Esteves
Ariana Targino de Melo Rodrigues
Bárbara de Carvalho Linhares
Bia Paixão Vidal
Bruno de Souza Moreira Porto Rocha
Carolina Oliveira de Macedo
Claudia Regina da Silva
Ian Vital Simão
Isabel Corrêa de Freitas
Juliana de Souza Ferreira
Letícia Lima Batista
Luiza do Valle Schoo
Maria Antônia Sattamini de Souza
Maria Luiza Freire Rodrigues Ayer Portugal
Mariana Bezerra de Farias
Raíssa Carvalho de Alcântara
Stefany Sereno de Melo Leal
Teitiane Pereira de Oliveira
Thayná do Nascimento Bezerra
Vagner Silva dos Anjos
Vitória Rosa Queiroz Barbosa
Yalin Soares Brito Gargalhoni

Sumário

Apresentação	1
Programação do Evento	2
Painéis Temáticos	20
Painel I - III Simpósio de Educação Integral e(m) Tempo integral	21
APLICABILIDADE DA META 6 DO PNE NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELFORD ROXO: DILEMAS PARA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	22
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E AMPLIAÇÃO DA JORNADA: UMA INVESTIGAÇÃO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS	26
OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A PERCEPÇÃO DOS OFICINEIROS E COORDENADORES DO PME	30
O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TODAS AS ESCOLAS (INCLUSIVE AS DAS CADEIAS)	34
EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRABALHO NO “MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)”	38
COMITÊS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: NOTAS SOBRE SUA COMPOSIÇÃO	42
PESQUISA MEDIADA POR COMPUTADOR (PMC): OLHARES EM E NA REDE, PARA ALÉM DO ESPAÇO INSTITUCIONAL	46
A OFERTA DO TEMPO PARCIAL/ INTEGRAL NUMA UMEI DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR	50
A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO INÍCIO DO SÉCULO XX: O OLHAR DE DRUMMOND	54
CONSELHOS ESCOLARES/CONSELHOS GERAIS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL/INTEIRO NO BRASIL E PORTUGAL: UMA BREVE ANÁLISE	58
PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	62
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM COLÉGIO EM TEMPO INTEGRAL	66
DO MAIS EDUCAÇÃO AO NOVO MAIS EDUCAÇÃO: O FINANCIAMENTO DO TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DE SÃO JOÃO DE MERITI/RJ	69
Painel II - Problematizando a utilização da imagem visual nos processos educativos	73
FORMAÇÃO DOCENTE E LEITURA DE IMAGENS	74
A POSSIBILIDADE EDUCATIVA DOS CINEJORNAIS	81
TELEVISÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – IMAGENS NA EDUCAÇÃO (1960 - 1975)	85
IMAGENS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ESCOLHAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	89
A REPRESENTAÇÃO DE FAMÍLIA ATRAVÉS DAS IMAGENS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS IMPRESSO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	93
APONTAMENTOS SOBRE GÊNERO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS SUGERIDAS NANTERNET	98
A MULHER COMO SUJEITO HISTÓRICO A PARTIR DA REPRESENTAÇÃO AUDIOVISUAL	103

Painel III - Gestão educacional: reflexões a partir da prática.....	107
DIREÇÃO ESCOLAR: PERFIS DE LIDERANÇA E A CONSTRUÇÃO DO CLIMA ESCOLAR	108
BREVE ANÁLISE DE DADOS: ESCOLA MUNICIPAL ANALICE MACIEL DE JESUS.....	113
O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	118
GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS DISPARIDADES DA REALIDADE SOCIAL: SERIA POSSÍVEL COEXISTÊNCIA?	122
Painel IV - Escolas Públicas nos bairros cariocas: Temp(l)os de Luta, Educação, História e Resistência	126
ANÁLISE HISTÓRICO- COMPARATIVA ENTRE OS DIFERENTES TEMPOS NA ESCOLA PRIMÁRIA MUNICIPAL BARÃO DO AMPARO- RJ	127
1ª ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA NA URCA: UM PLANO DE ESTUDO EM QUESTÃO	132
GRUPOS ESCOLARES NA ZONA OESTE DO RIO DE JANEIRO: INDÍCIOS DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DE CAMPO GRANDE.....	138
PROFESSORAS CEGAS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT – IBC: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	142
FILHOS DOS LIBERTOS E O MUNDO DOS LIVROS: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS EM VASSOURAS, 1871-1910.....	147
HISTORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA GAVEA: UM PLANO DE ESTUDO EM ANDAMENTO .	151
Painel V - Memória, Psicanálise e Educação	156
A CRIATIVIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A LENTE DE WINNICOTT	157
A TRADIÇÃO ORAL AFRICANA: MEMÓRIA E EDUCAÇÃO A PARTIR DA GRIOTAGEM	162
Painel VI - Imagens e Narrativas na Educação Ambiental.....	167
AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DOS CONFLITOS AMBIENTAIS: REFLEXÕES SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA ECOLOGIA POLÍTICA	168
SALA VERDE: ESPAÇO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	173
A LUTAS SOCIAIS QUE EDUCAM: PROCESSOS DE CONFLITOS AMBIENTAIS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA DOS PESCADORES TRADICIONAIS MILITANTES DA AHOMAR (RJ)	181
POR FORA DA BOLHA: “AQUI O BURACO É MAIS EMBAIXO.” - UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA CONDIÇÃO DE MORADORES DE RUA DA CIDADE RIO DE JANEIRO	187
CINEMA AMBIENTAL NO VALE DO JEQUITINHONHA: CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	194
SANTA FÉ E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA	199
Painel VII - III Simpósio Corpo, Arte e Natureza e Infâncias: Compartilhando experiências potentes ...	202
ARTE, CORPO E RELAÇÃO – UM CAMINHO PEDAGÓGICO	203
ARTE E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA.....	207
PSICOLOGIA ESCOLAR E INVENTIVIDADE: O VAZIO COMO POTÊNCIA CRIATIVA	211
DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	215

INFÂNCIAS CARIOCAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONEXÃO COM O CORPO, A NATUREZA E O EMPODERAMENTO POLÍTICO	219
PROJETO EU SOU: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE-EDUCAÇÃO FORA DA ESCOLA NA COMUNIDADE DO JACAREZINHO-RJ.....	223
UMA ANÁLISE SOBRE O IMPACTO DA DISCIPLINA CORPO E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES.....	228
TESSITURAS DE CURRÍCULOS E SEUS IMPACTOS EM UMA COMUNIDADE	232
JOGOS TEATRAIS DE PINÓQUIO E KIRIKU NA ESCOLA	238
DIREITO À NATUREZA: O QUE PROFESSORES CARIOCAS E TUPINAMBÁ NOS FALAM SOBRE SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	242
EQUOTERAPIA EDUCACIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA CRIANÇA COM TEA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO	246
REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS, TERREIROS E DIREITOS: O QUE O BRINCAR DAS CRIANÇAS DO CANDOMBLÉ PODE NOS ENSINAR?.....	250
EXPRESSÃO, ARTE E INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	254
O MANEJO DE OFICINAS ARTÍSTICAS NA ESCOLA: CAMINHOS NA DEFICIÊNCIA VISUAL....	258
RELATO A PARTIR DO CORPO E SEU MOVIMENTO DISCIPLINA 2018.1	262
Painel VIII - Processos educativos em contextos indígenas e a temática indígena na sala de aula em contextos não indígenas	266
CINEMA PATAXÓ: POLÍTICAS DE MEMÓRIA E ARQUIVO, PAISAGENS CURRICULARES E REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA.....	267
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA LINGUÍSTICA: O ESPAÇO DAS LÍNGUAS E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO DAS LETRAS VERNÁCULAS (EM CONTEXTO NÃO-INDÍGENA) NO BRASIL.....	271
EDUCAÇÃO BILÍNGUE – EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE MARICÁ – ESCOLA KYRINGUE ARANDUÁ E ESCOLA PARA POTI NHE’ Ë JÁ	276
NOTAS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NUM DOCUMENTO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO - RJ.....	279
PROJETO RACISMO INDÍGENA	282
Painel IX - Painel Temático Narrativas Outras.....	285
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE.....	286
O CURRÍCULO EM CICLOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	290
ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA NEGRA: UMA PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.....	294
ESTUDOS CULTURAIS: UMA PERSPECTIVA URGENTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	298
MULHERES NEGRAS NA ESCOLA BÁSICA – ESCRIVIVÊNCIAS E REFLEXÕES COMO PRÁTICAS DECOLONIAIS.	302
ENTRE MATERNIDADE E DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES MÃES NA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA NA UNIRIO: MÃE DISCENTE X DISCENTE MÃE?	306

UNIDADES UNIVERSITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PESQUISADORES EM SEUS CAMINHOS E DESCAMINHOS	310
EDUCAÇÃO, SEUS CENÁRIOS E ATORES: (RE)ESCREVENDO ROTEIROS	316
REVISITANDO A EXPERIÊNCIA <i>PIBIDIANA</i>	320
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	324
OUTRAS LINGUAGENS E OUTROS AFETOS PARA O DEBATE EDUCACIONAL: O TRABALHO COM ESTÉTICA	328
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA FEMININA NEGRA E INDÍGENA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	332
A POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICOS – RACIAIS: ASPECTOS PONTUAIS	336
A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO NA DIFERENCIAÇÃO DE GÊNERO	341
PRÁTICAS GERADORAS DE CANDIDATOS A EXCLUSÃO	345
A PERSPECTIVA <i>DECOLONIAL</i> COMO POTENCIAL PARA (RE)PENSARMOS UMA <i>OUTRA PEDAGOGIA</i>	348
DOCÊNCIA: IDAS E VINDAS DA TRAJETÓRIA DE UM GRADUADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIRO E OS IMPACTOS CAUSADOS NO AMBIENTE ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	352
ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO À EDUCAÇÃO ESPECIAL: A VERDADEIRA FORMA DE INCLUSÃO	356
EDUCAÇÃO, Matriarcado e Racismo Religioso: Diálogos e Embates no Processo de Socialização de Jovens Candomblecistas	360
CURRÍCULO E IDENTIDADES PLURAIS: QUESTÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA	364
Painel X - Educação Anarquista, Pedagogia Libertária, Circulação Transnacional de ideias pedagógicas antiautoritária	368
EXPERIÊNCIAS DE LIBERDADE: ANÁLISES E PRODUÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR	369
A ATUAÇÃO FEMININA NO MOVIMENTO ANARQUISTA - 1900-1930	373
O QUE ELES TÊM PARA NOS DIZER? VOZES DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E LIBERTÁRIA NA AMÉRICA LATINA	377
PRIMEIRAS PROFESSORAS NO COLÉGIO PEDRO II: POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS IDEIAS ANARQUISTAS E O MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO	381
EDUCAÇÃO “PERSONALISTA” EM MAX STIRNER	386
PRÁTICAS ANARQUISTAS EM EDUCAÇÃO NOS ANOS 1900-1920: FRANÇA E ESPANHA COMO PARADIGMAS EDUCACIONAIS	390
Painel XII - Política Educacional: Ontem e Hoje	394
O FINANCIAMENTO À PESQUISA EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE FISCAL	395

AS REFORMAS DO ESTADO E OS LIMITES PARA INSTITUIR O FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE) NA DÉCADA DE 1990	399
“AVALIAR DÓI”: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DO RJ	403
PERSPECTIVAS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS DO TEMPO PRESENTE: PROBLEMATIZANDO AS DIRETRIZES E OS SEUS IMPACTOS SOCIAIS.....	407
A POLÍTICA EDUCACIONAL NA PRÁTICA: LEI 10.639 E LITERATURA INFANTIL	411
CONTRATOS DE GESTÃO E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: DEBATENDO SOBRE A GESTÃO PRIVADA DE ESCOLAS PÚBLICAS	416
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS MULTIREGULAÇÕES.....	420
UMA ANÁLISE DO SISTEMA EDUCACIONAL ARGENTINO (1976-1983) ATRAVÉS DA MAFALDA	424
POLÍTICA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE CAPITAL FETICHE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL DOCENTE	428
PRIMEIROS PASSOS PARA SE PENSAR O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E SUAS INTERFERÊNCIAS NAS POLÍTICAS NO PERÍODO DE 1964 A 1985	433
POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DE ACESSO À CRECHE E AUTONOMIA DAS MULHERES - BREVES COMENTÁRIOS SOBRE O <i>BRASIL CARINHOSO</i>	437
O DECRETO-LEI Nº 13415/17 E OS JOVENS BRASILEIROS	441
O I PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA: A CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA DITADURA CIVIL-MILITAR.....	445

Apresentação

Foram intensos os movimentos e debates que caracterizaram a realização da VIII Semana da Educação - Tânia Mara Tavares da Silva. Ocorrida entre 14 e 19 maio de 2018, na Escola de Educação da Unirio, seus desdobramentos ainda se prolongarão até o final do ano. Seguindo a tradição crítica, reflexiva e mobilizadora que tem marcado todas as edições do evento, nosso projeto de extensão traz, nesse ano, o tema “*Educações, éticas e estéticas: qual é a sua?*”. Concebemos este tema como convite e como provocação para o debate aberto e irrestrito sobre questões prementes de nosso cotidiano atual.

Temos nos confrontado com a contínua e crescente ameaça a direitos fundamentais arduamente conquistados. Vivemos em tempos de ataques a garantias básicas, constitucionalmente firmadas, com o cerceamento a liberdades do corpo, das expressões, dos sentimentos, das palavras, das escolhas. Acreditamos que a Universidade, assim como a comunidade em geral, sendo dimensões integradas de produção de grande diversidade de culturas e de conhecimentos, têm o compromisso de discutir estratégias e executar ações que mantenham nossas conquistas democráticas, avancem no alcance daquelas pelas quais ainda lutamos e tornem nossa sociedade ainda mais ética, mais livre, mais justa e mais igualitária.

Essa foi a tônica que buscamos incorporar à grande variedade de atividades ocorridas durante a Semana da Educação, as quais foram proporcionadas por estudantes, professores, pesquisadores e funcionários tanto vinculados à Unirio como ligados a outras Universidades, outros setores públicos e movimentos organizados da sociedade civil. Tais atividades ocorreram na forma de aulas públicas, exposições, saraus, rodas de conversa, rodas de leitura, mesas redondas, videodebates, oficinas, painéis temáticos, palestras e visitas guiadas. Nesse documento, portanto, poderão ser encontrados os registros de tais atividades. Esperamos que possam auxiliar o leitor no aprofundamento das reflexões sobre temas de seu interesse. Por fim, agradecemos a todos os que contribuíram de alguma forma para a realização de mais uma edição da Semana da Educação da Unirio e reiteramos nossa convicção de que é possível a construção de uma sociedade em que a diferença não se traduza em desigualdade, em que a diversidade não continue a se materializar, na prática, como adversidade.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht



Prof. Dr. Luiz Carlos de Souza

Coordenador da VIII Semana da Educação - Tânia Mara Tavares da Silva

Programação do Evento

Segunda-feira (14/05/2018)

Vespertino

Roda de Conversa

BNCC: Democracia ameaçada e diferenças apagadas

Responsáveis: Débora Ferreira e Matheus Saldanha

Horário: 13h - 17h

Oficina

On line - Off line: a cultura digital interfere na Cultura da Paz?

Responsável: Patrícia Munçone

Horário: 13h - 17h

Oficina

Menos consumo mais reciclagem

Responsáveis: Juliene Lemos Saback, Maria Clara Rodrigues Garcia e Iasmim Lobão Armindo

Horário: 13h - 15h

Roda de Conversa

Teatro invisível como metodologia pedagógica

Responsável: Luiz Eduardo Marques da Silva

Horário: 13h - 15h

Exposição

Microcefalia e desenvolvimento em crianças - um estudo de estimulação precoce com um livro sensorial e seus impactos na linguagem

Responsáveis: Dayana Franco e Rossana Pugliese

Horário: 13h - 15h

Oficina

Educação Ambiental responsabilidade do professor de...

Responsável: Thaís Brainer

Horário: 15h - 17h

Roda de Conversa

Expansão da escolaridade obrigatória: a trajetória de um grupo de pesquisa

Responsável: Maria Fernanda Rezende Nunes

Horário: 15h - 17h

Roda de Conversa

Apresentação do curta (documentário) "É isso aí", seguido de debate sobre o Estatuto da Juventude

Responsáveis: Diógenes Pinheiro, Eliane Ribeiro Andrade e Mônica Peregrino

Horário: 15h - 17h

Exposição

Exposição de Livros

Responsáveis: Hérica Aguiar do Nascimento, Anelize Pires Reynozo da Silva, Miguel Angelo Freire

Horário: 15h - 17h

Roda de Conversa

O uso das redes sociais na educação

Responsáveis: Carla Cristine Vidal de Sá, Tiago da Fonseca Lobo e Vívian Caroline da Silva Pereira

Horário: 15h - 17h

Oficina

Mindfulness & Saúde: mente, corporeidade, e estresse num mundo cada vez mais caótico

Responsável: Prof^a. Fabiana Gomes

Horário: 15h - 17h

Mesa

Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil hoje: desafios, urgências e perspectivas. Aula Magna do PPGEDU 20018.1 com a Prof^a. Dr^a. ANDREA BARBOSA GOUVEIA, Presidente da Anped.

Responsável: Prof^a. Andrea R. Fetzner

Horário: 15h30min -17h30min

Noturno

CERIMONIA DE ABERTURA DA "VIII SEMANA DE EDUCAÇÃO TANIA MARA TAVARES DA SILVA - EDUCAÇÕES, ÉTICAS E ESTÉTICAS: QUAL É A SUA?"

Responsável: Comissão de Organização da Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva

Horário: 18h - 22h

Terça-feira (15/05/2018)

Vespertino

Sarau

O Reino de Atlântida e os Açores (Sarau Literário)

Responsável: Marcio da Costa Berbat.

Horário: 13h - 15h

Roda de Conversa

A Escrita Literária: Tramas e Sentidos

Responsável: Marcela A. Fernandez

Horário: 15h - 17h

Oficina

Estudo do Meio como uma Abordagem para os Estudos Geográficos na Educação Básica

Responsável: Marcio da Costa Berbat

Horário: 15h - 17h

Painel Temático

Gestão educacional: reflexões a partir da prática

Responsável: Ana Cristina Oliveira

Horário: 15h - 17h

Roda de Conversa

A representação da mulher na educação e divulgação científica

Responsáveis: Carla Cristine Vidal de Sá; Iasmim Lobão Armindo; Juliene Lemos Saback

Horário: 15h - 17h

Painel Temático

Problematizando a utilização da imagem visual nos processos educativos

Responsáveis: Lucia Helena Pralon de Souza e Guaracira Gouvea de Sousa

Horário: 13h - 17h

Roda de Conversa

Café com Prosa Finaflor: Direitos Humanos, políticas para a infância e relações étnico-raciais e de gênero

Responsáveis: Léa Tiriba, Jéssica Elias Pereira e Priscila Cardozo da Silva

Horário: 13h - 17h

Mesa Redonda

Conversa com mediadores

Responsáveis: Maria Alice de Moura Ramos

Horário: 13h - 17h

Painel Temático

III Simpósio de Educação Integral e(m) Tempo integral

Responsáveis: Janaina S. S. Menezes, Ligia Martha C.C. Coelho, Elisângela Bernardo, Carlos Antônio Diniz Jr e Amanda Borde

Horário: 13h - 17h

Noturno

Painel Temático

Memória, Psicanálise e Educação

Responsáveis: Sandra Albernaz de Medeiros

Horário: 18h - 20h

Oficina

Atividade sensorial - onde os sentidos fazem sentido

Responsáveis: Thaís Brainer e Mariana Paixão

Horário: 18h - 20h

Lançamento de Livros

(Re) Lançamento de Livros: encontro com os autores

Responsáveis: Anelize Pires Reynozo, Hérica Aguiar do Nascimento, Miguel Angelo Freire.

Horário: 18h - 20h

Roda de Conversa

"O lá e o Aqui" - Questões raciais no Brasil

Responsáveis: Lílian Zimbardi

Horário: 18h - 20h

Oficina

Corpo e Integração. A dança como prática educativa na promoção da inclusão e da qualidade de vida

Responsável: Renato de Sena Vieira

Horário: 18h - 20h

Sarau

Pra não dizer que me esqueci das flores: Música e resistência ontem e hoje

Responsáveis: Arlindo Carlos Silva da Paixão (Mongol) e Alython Araujo Chung Filho

Horário: 20h - 22h

Oficina

Teatro e Enclausuramento. O jogo teatral no espaço de educação carcerária

Responsável: Renato de Sena Vieira

Horário: 20h - 22h

Roda de Conversa

Afro-ntando: Notas sobre o lugar da estética dos cabelos de mulheres na reconstrução de identidades contemporâneas de negritude

Responsável: Alice S.

Horário: 20h - 22h

Roda de Conversa

“Você sabe a diferença entre Pedagogia Hospitalar e Classe Hospitalar?”

Responsável: Maria Alice de Moura Ramos

Horário: 18h - 22h

Painel Temático

Escolas Públicas nos bairros cariocas: Temp(l)os de Luta, Educação, História e Resistência

Responsável: Rosimeri da Silva Pereira

Horário: 18h - 22h

Quarta-feira (16/05/2018)

Vespertino

Oficina

Oficina de escrita acadêmica: reflexões, truques, práticas e caminhos

Responsáveis: Alan Pimenta, Fagner Pastana, Stefanie Nascimento, Maria Luiza Sussekind

Horário: 13h - 15h

Oficina

A tendência tecnológica byod aplicada através do uso do game Just Dance Now na Educação Básica

Responsáveis: Érica Viviane Bianna, Fernanda de Araujo Dias

Horário: 15h - 17h

Roda de Leitura

Navegando pelos textos literários de origem Africana e Afro-brasileira

Responsável: Marcela. Consulado de Angola

Horário: 15h - 17h

Exposição

Conhecendo o material produzido pelo grupo "O jogo para mediação escolar"

Responsável: Maria Alice de Moura Ramos

Horário: 15h - 17h

Oficina

Elaboração de itens de avaliação

Responsáveis: Andrea Baptista de Almeida e Diana Cerdeira

Horário: 13h - 17h

Oficina

Ressignificando a Arte como Manifesto

Responsáveis: Stéphanie de Melo Rodrigues Mendonça e Adrienne Ogêda

Horário: 13h - 17h

Painel Temático

Imagens e Narrativas na Educação Ambiental

Responsável: Leonardo Villela de Castro

Horário: 13h - 17h

Noturno

Roda de Conversa

Roda de conversa sobre EAD!

Responsável: Leonardo Villela Castro, Carol Ferraz Lemos e Márcia Teodoro.

Horário: 18h - 20h

Oficina

O CORPO QUE BRINCA: Maracatu, Caboclinhos, Cavalinho e Frevo no Jogo da Cena

Responsável: Carla Martins

Horário 18h - 20h

Roda de Conversa

Pedagogias Outras: Epistemologias em disputa

Responsáveis: Elen Oliveira Ferreira, Filipe Lopes da Silva, Ivana Dorali Feijó.

Horário 20h - 22h

Oficina

Leitura e Produção de Imagens por estudantes da UNIRIO

Responsáveis: Guaracira Gouvêa, Lucia Pralon e Humberto Capae

Horário 18h - 22h

Roda de Conversa

A espetacularização da violência e da tragédia como instrumento pedagógico do jornalismo midiático

Responsável: Luiz Eduardo Marques da Silva

Horário 18h - 22h

Painel Temático

III Simpósio Corpo, Arte e Natureza e Infâncias: Compartilhando experiências potentes

Responsáveis: Adrianne Ogêda Guedes, Léa Tiriba e Kátia Bizzo (Pedro II)

Horário 18h - 22h

Oficina

Jogos para mediação escolar 2

Responsável: Maria Alice de Moura Ramos

Horário 18h - 22h

Roda de Conversa

Crianças na UNIRIO: Assistência Estudantil e Creche Universitária - Uma demanda da classe trabalhadora dentro da Universidade

Responsáveis: Marco Aurélio Corrêa Martins, Carla Sartor e Camila Sayão Teixeira Mendes

Horário 18h - 22h

Quinta-feira (17/05/2018)

Vespertino

Painel Temático

Processos educativos em contextos indígenas e a temática indígena na sala de aula em contextos não indígenas

Responsável: Paulo de Tássio Borges da Silva

Horário: 13h - 15h

Visita Guiada

Visita Guiada ao Museu de Ciências da Terra

Responsáveis: Leonardo Villela Castro, Carol Ferraz Lemos e Márcia Teodoro.

Horário: 13h - 15h

Roda de Conversa

A BNCC e as impossibilidades no cotidiano da Educação Básica

Responsáveis: Vinicius Hozana; Andre da Silva Coube; Jeferson M. de Oliveira

Horário: 13h - 15h

Mesa Redonda

Gestão escolar: Desafios e perspectivas atuais

Responsáveis: Ana Cristina P. de Oliveira e M. Fátima M. Lima (UFRJ)

Horário: 15h - 17h

Painel Temático

Simpósio Temático Narrativas Outras

Responsáveis: Claudia Miranda, Carla Aparecida da Silva, Rafaela C. de Araújo Pereira

Horário: 15h - 17h

Oficina

Gênero na Arte, nas Visualidades e Educação

Responsáveis: André Ricardo Marcelino

Horário: 13h - 17h

Vídeo Debate

Vídeo debate: A onda

Responsáveis: Diomario da Silva Junior, Jane Santos Silva e Marco Aurélio Corrêa Martins

Horário: 13h - 17h

Exposição

Falando dos Bichos: A Zoologia Cultural na UNIRIO

Responsáveis: Elidiomar Ribeiro da Silva, Vinícius de Menezes Estrela Santiago

Horário: 13h - 17h

Noturno

Oficina

Uso social da Libras

Responsáveis: Etiene Silva de Abreu, Tiago Batista dos Santos

Horário: 18h - 20h

Mesa Redonda

A Judicialização do cotidiano escolar e a religiosidade na educação pública: controvérsias atuais do contexto educacional brasileiro

Responsáveis: Pâmela Esteves

Horário: 18h - 20h

Painel Temático

Educação Anarquista, Pedagogia Libertária, Circulação Transnacional de ideias pedagógicas antiautoritária

Responsáveis: José Damiro de Moraes, Thayana Cristina de Góes Corrêa Netto

Horário: 18h - 20h

Roda de Conversa

Meu aluno é diferente, e aí?

Responsável: Tiago Batista

Horário: 18h - 20h

Roda de Conversa

Por uma pedagogia para além do capital

Responsáveis: Rosimeri da Silva Pereira e Dalton Alves (Grupo de Estudo Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil)

Horário: 20h - 22h

Painel Temático

Política Educacional: Ontem e Hoje

Responsáveis: Jane Santos da Silva, Lair Amaro (UFRJ), Andrea Lucia Paiva (UFF) e Luiz Carlos de Souza

Horário: 18h - 22h

Painel Temático

Docência e espiritualidade

Responsáveis: Marco Aurélio Corrêa Martins e Sandra Albernaz

Horário: 18h - 22h

Oficina

"Cine Geasur"

Responsáveis: Leonardo, Lorena e Elizabeth

Horário: 18h - 22h

Mesa Redonda

Seminário 130 anos da Lei Áurea: Reflexões sobre educação e trabalho da população negra

Responsáveis: Claudia Miranda, Carla Aparecida da Silva, Filipe Lopes

Horário: 18h - 22h

Oficina

O movimento das Crianças sem Terrinha na luta do MST por Educação e Reforma Agrária

Responsável: Lea Tiriba

Horário: 18h - 22h

Sexta-feira (18/05/2018)

Vespertino

Roda de Conversa

Metodologias ativas e aprendizagem significativa: por qual caminho seguiremos?

Responsáveis: Natacha Pereira Alves Bastos, Fernanda de Araújo Dias, Mariana Silva de Andrade

Horário: 15h - 17h

Mesa Redonda

Exibição e debate do filme "Fora de Série"

Responsável: Adriana Hoffmann

Horário: 14h - 17h

Oficina

Introdução à Língua Brasileira de Sinais

Responsáveis: Rachel Colacique

Horário: 13h - 17h

Mesa Redonda

Gabinete de Pesquisa em Desenvolvimento Curricular: currículo e avaliação em escolas organizadas em ciclos

Responsáveis: Andréa Rosana Fetzner; Ester de Azevedo Correa Assumpção

Horário: 13h - 17h

Painel Temático

Política Educacional: Ontem e Hoje

Responsáveis: Jane Santos da Silva, Lair Amaro (UFRJ), Andrea Lucia Paiva (UFF), Luiz Carlos de Souza

Horário: 13h - 17h

Noturno

SARAU DOS ALUNOS

Horário: 18h - 22h

Sábado (19/05/2018)

Oficina

Histórias e Culturas Indígenas no Rio de Janeiro: possibilidades na aplicação da Lei 11.645/2008

Responsável: Paulo de Tássio Borges da Silva

Horário: 13h - 15h

Oficina

Tecnologia da informação e comunicação: Dialogando e Interagindo com o Espaço da Sala de Aula

Responsáveis: Sabrina Guedes de Oliveira, Mônica Ramos da Costa Macedo

Horário: 13h - 17h

Oficina

Teatro Ancestral Yluaê Odará - teatro, etnia, alfabetização e diversidade

Responsáveis: Reinaldo Santana e Tatiana Silva

Horário: 13h - 17h

Atividades Permanentes

Varal Fotográfico Terceirense - Mostra Fotográfica: Mar de Paisagens na Ilha Terceira - Arquipélago dos Açores

Responsáveis: Marcio da Costa Berbat e Nathália Inácio de Souza

Duração: Segunda-feira à Sábado

Estratificação horizontal no ensino superior brasileiro: formação e expectativas profissionais entre estudantes da área de educação

Responsáveis: Manuela Grill Rodrigues

Duração: Quarta-feira à Sábado, de 13h às 15h

Painéis Temáticos

Painel I - III Simpósio de Educação Integral e(m) Tempo integral

O presente simpósio tem por objetivo possibilitar a discussão de estudos e pesquisas, desenvolvidas em nível de graduação ou pós-graduação, no Brasil ou no exterior, que envolvam questões inerentes à história, políticas e/ou práticas de educação em tempo integral, na perspectiva, ou não, da educação integral.

Coordenação: Janaina S. S. Menezes, Ligia Martha C.C. Coelho, Elisângela Bernardo, Carlos Antônio Diniz Jr e Amanda Borde

Terça-feira (15/05), de 13h às 17h

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

APLICABILIDADE DA META 6 DO PNE NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELFORD ROXO: DILEMAS PARA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Priscila Medeiros Moura de Lima

primedlim2@gmail.com

[Mestranda do PPGEdu/UNIRIO](#)

Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral/NEEPHI/UNIRIO

Resumo

O presente ensaio, a partir de análise bibliográfica e revisão da literatura, se dispõe verificar como a meta 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que versa sobre a oferta da 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 alunos da educação básica, se apresenta no Plano Municipal de Educação do município de Belford Roxo, situado na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Assim, a partir do exame dos documentos citados, busca-se discutir a implementação da educação em tempo integral em Belford Roxo e debater acerca dos dilemas e conflitos para educação integral na busca para a promoção e emancipação dos sujeitos que a compõem.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Plano Municipal de Educação; Educação em Tempo Integral.

Introdução

A partir da Constituição de 1988, publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 , que em seu art. 34, § 2 determinou que o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Educação Integral em tempo integral recebeu respaldo legal para sua implementação em âmbito nacional.

De acordo com Pacheco (2008, p.05) a discussão sobre uma proposta de Educação Integral é complexa por considerar variadas dimensões conceituais como “tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação”. Segundo a autora tais dimensões se

destacam quanto a reflexão do papel desempenhado pela escola e seus desdobramentos no debate sobre Educação Integral.

A partir desse quadro a pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar o debate educacional sobre Educação em tempo Integral no âmbito público a partir da Meta 06 do PNE e sua aplicabilidade no município de Belford Roxo, tornando possível uma reflexão acerca de seus dilemas, conflitos e entraves.

No que se refere aos objetivos, propõe-se, analisar as interlocuções entre o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 e o Plano Municipal de Educação de Belford Roxo no que se refere a implementação da oferta da educação em tempo integral e discutir as ações e estratégias presentes em Belford Roxo que dialoguem para o alcance da meta 06 do PNE.

Metodologia

Ao analisar os autores que se dedicam ao estudo da Educação Integral (destacando-se COELHO, 2009 e 2014 e CAVALIERE 1996), verifica-se que a expressão “educação integral” pode ser entendida como a oferta de uma formação completa para o sujeito, considerando-o em sua condição multidimensional.

Assim, pensar em Educação Integral requer mais do que apenas ampliar o tempo de permanência das crianças na escola com fito de ocupá-las, e sim, ter compromisso com sua formação enquanto sujeito, conforme indica Mool (2009, p. 18):

De nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares.

A metodologia utilizada será um estudo de documentos, revisão teórica e pesquisa de campo de caráter qualitativo de modo exploratório e descritivo (KETELE; ROEGIERS, 1993). Realizar-se-á um estudo documental com os instrumentos que orientam os processos formativos voltados para a Educação em Tempo Integral: legislação vigente, documentos oficiais, proposta pedagógica do município, além de programas do governo federal de maior importância para a educação em tempo integral.

Discussões

Nota-se, a partir, das definições, que a Educação Integral tende para a construção de uma escola que valoriza o desenvolvimento integral do educando, assinalando para a possibilidade de se refletir também quanto a democratização da escola pública e sua qualidade.

Nesse contexto, deve-se apresentar o conceito de qualidade adotado por Paro (2011, p. 696), pois o mesmo dialoga com o que se busca desenvolver ao longo da pesquisa:

O conceito que adoto vê a educação como formação de personalidade humano-histórica do educando, pela apropriação da cultura em seu sentido pleno, que inclui conhecimentos, informações, valores, arte, tecnologia, crenças, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que é produzido historicamente pelo homem que, numa democracia, o cidadão deve ter o direito de acesso a apropriação.

Assim, a Educação em tempo Integral deve apreciar a possibilidade de explorar e desenvolver as potencialidades humanas e assumir o papel de articular experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora da escola.

Face ao exposto, considerando a Meta 06 do PNE, suas respectivas estratégias e avaliando o Plano Municipal de Educação de Belford Roxo, é possível perceber a oferta da educação em tempo integral enquanto instrumento de pleno desenvolvimento das capacidades do ser? Quais as propostas, estratégias e programas existentes em Belford Roxo que impulsionem a oferta da educação em tempo integral?

Conclusões

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que traz uma meta específica para a Educação em tempo Integral, pensar sobre o assunto tornou-se pauta regular no que se refere a construção de políticas públicas de ensino compromissadas com o desafio da oferta da Educação em tempo Integral.

Assim, convém considerar o desenvolvimento da Meta 06 do PNE, independente da região do país ou condições sociais e econômicas que pautem os estudantes brasileiros, como forma de garantir que todos tenham acesso a uma escola pública de qualidade. Para tal, o processo de universalização da educação integral no Brasil, independente de localização geográfica deve ser antecedido por políticas públicas de educação que favoreçam a obtenção da sua meta.

Referências

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, 23 dez. 1996.

CAVALIERE, A.M. **Escola de educação integral – em direção a uma educação escolar multidimensional**, tese de doutorado, FE/UFRJ, 1996.

COELHO, Lígia Martha C. da C. e PORTILHO, Danielle Barbosa. **Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, DP&A; FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. **Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença.** Ensaio, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação).

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS; Xavier. **Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos.** Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PACHECO, Suzana M. **Elementos para o debate necessário. Salto para o futuro: Educação Integral.** Ano XVIII boletim 13 – agosto de 2008. p. 03-10.

PARO, V. H. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino.** Revista Brasileira de Educação, vol.16, n.48, p.695-716, set. /dez. 2011.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E AMPLIAÇÃO DA JORNADA: UMA INVESTIGAÇÃO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS

Valéria Fernandes de Abreu

ISERJ/Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPHI/UNIRIO
valeria23fernandes@gmail.com

Elisângela da Silva Bernardo

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPHI/UNIRIO
efelisberto@yahoo.com.br

Resumo

O presente estudo é decorrente do trabalho de conclusão de mestrado acerca do tema gestão escolar democrática. As pesquisas empíricas foram realizadas em duas escolas públicas municipais, da região da Grande Tijuca, que tiveram sua jornada ampliada. Buscamos captar as percepções e as ações dos gestores, no que se refere a ampliação do tempo com a implementação da política indutora do Governo Federal. Dos quatro pilares da gestão democrática, participação, autonomia, descentralização e transparência, consideramos, para efeito de análise e investigação, o primeiro pilar. Baseado nas análises, foi possível concluir que, a despeito de todo discurso de democratização da gestão escolar, persiste ainda um modelo conservador e pouco participativo.

Palavras-chave: gestão democrática; participação; Programa Mais Educação.

Introdução

Na educação brasileira, o campo de estudos sobre educação integral e educação em tempo integral vem se constituindo de forma gradativa. Em alguns momentos de nossa história educacional, percebemos investimentos na ampliação da jornada escolar como possibilidade para reversão e/ou melhoria dos indicadores educacionais.

Segundo Abreu e Bernardo (2016, p. 14) “a escola constitui um espaço sociocultural aonde o aluno vai experimentando uma vivência coletiva e formando uma concepção de mundo, de sociedade e de homem. As autoras defendem políticas e ações pedagógicas que emancipem os indivíduos em uma perspectiva de formação holística, integral e inclusiva.

No que tange as normatizações das últimas décadas relacionadas à educação integral e ao tempo integral, citamos CF de 1988, a LDBEN/1996, os Planos Nacional de Educação (PNE 2001-

2010 e 2014-2024), o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME). Menezes (2012) esclarece que a CF não faz menção ao termo educação integral, entretanto, ao mencionar as palavras “pleno desenvolvimento da pessoa”, compreende-se que esse direito está associado a uma educação integral.

Considerando que nosso estudo abarca a gestão democrática e a educação integral e(m) tempo integral, cabe refletir sobre a democratização da gestão, como projeto de educação pública de qualidade. Novos conceitos e paradigmas da gestão da educação contemporânea vêm ancorando dimensões importantes do processo democrático da gestão.

O objetivo geral é analisar a gestão escolar democrática em duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, na região da Grande Tijuca, que têm PME implementado. Dessa forma, o tema a ser pesquisado é relevante e se justifica diante dos novos desafios impostos à gestão escolar em face das demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma em busca de respostas cada vez mais rápidas para a melhoria do cenário educacional.

Metodologia

Este estudo possui caráter qualitativo de cunho exploratório. Investigou-se a ação dos gestores nas duas escolas em relação à adaptação da sua realidade com a implementação do PME. Foram realizadas entrevistas com a equipe gestora, no intuito de compreender em que condições a política de indução da ampliação da jornada escolar tem se efetivado e como os agentes educativos promovem esse programa.

GESTÃO PARTICIPATIVA

Nosso foco de análise corresponde à gestão democrática e, como tal, pautada no princípio da participação. No entendimento da gestão participativa, focando o alcance dos objetivos educacionais, a canalização das relações interpessoais deve ser concebida e assumida pelos membros da comunidade escolar, de modo a constituir empenho coletivo na realização das ações. Essa participação possibilita a oportunidade de construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar estabelecendo responsabilidade no coletivo (LÜCK, 2013).

Na medida em que a pesquisa apresenta as ações e os limites, percebemos, que a participação estava sendo exercida por diferentes formas e nuances. A participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino, uma vez que toda a comunidade escolar passa a ter compreensão mais aprofundada do funcionamento, das exigências, das

potencialidades e dos desafios. Quanto maior o envolvimento, maior a clareza do universo educacional.

Observamos tomadas de decisões por parte da equipe gestora sem consulta a comunidade escolar, bem como, a falta de informação e participação do processo de implementação do Programa Mais Educação.

Uma das atribuições do gestor sobre a falta de clareza do significado de participação atua na proposta da conscientização. Segundo Lück (2013. p. 77), essa conscientização efetiva-se no “alargamento dessa consciência, associado ao desenvolvimento de competências técnica para colocá-la em prática, são condições fundamentais para que possa construir uma cultura de participação efetiva na escola.

Compreendemos que a escola deve incentivar o diálogo com os familiares. Dessa forma, as atividades do PME, se vinculadas ao compromisso dos pais, aumentariam as possibilidades de aprendizagem das crianças.

Conclusões

Durante a pesquisa, buscamos analisar a gestão escolar na perspectiva democrática nas escolas públicas cariocas, que têm o PME implementado. Concluimos que a política pública educacional de Educação Integral e(m) tempo integral vem sendo implementada por meio do Programa Mais Educação, e, associado à gestão democrática, constitui-se um esforço do Governo Federal, no cenário nacional, de perseguir a melhoria e a qualidade da educação.

Entendemos que toda comunidade escolar precisa compreender os reais objetivos do Programa, ficando claro as propostas, no sentido de criar oportunidades de ampliação e de conjugação de experiências que possam envolvê-los em novas aprendizagens, consequentes de uma gestão democrática e participativa.

Percebemos muitos desafios a superar em relação a gestão escolar, bem como ao Programa. No que tange a gestão democrática nas instituições pesquisadas, encontra-se em processo. No geral, os instrumentos para a sua execução ainda se encontram implantados de maneira precária e com pouca participação efetiva dos diversos atores da comunidade escolar, sobretudo daqueles que são a razão da escola existir: seus alunos.

Referências

ABREU, V. F; BERNARDO, E. S. Políticas públicas educacionais em foco: o Programa Mais Educação em discussão. **Revista Íbero Americana de Estudos em Educação**. São Paulo: FCLRr, v. 11, n. 1, p. 2-21, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. 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.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Série Cadernos de Gestão. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MEC. **Portaria n. 1144, 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 05/05/2018.

MENEZES, J. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A PERCEPÇÃO DOS OFICINEIROS E COORDENADORES DO PME

Bruno Mattos da Silva

brmattosdasilva@yahoo.com.br

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPHI/UNIRIO

Elisângela da Silva Bernardo

efelisberto@yahoo.com.br

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPHI/UNIRIO

Resumo

O objetivo central deste artigo é analisar a implementação do Programa Mais Educação (PME), por meio das percepções de oficinairos e coordenadores do Programa em duas escolas municipais cariocas. A metodologia da pesquisa assume a abordagem qualitativa por meio de levantamento bibliográfico e da análise de dados, a partir de entrevistas semiestruturadas com estes atores. Os resultados apontam para uma grande diversidade na implementação do programa nas escolas pesquisadas, a influência da infraestrutura na escolha das oficinas do programa, os desafios financeiros para vincular os monitores às oficinas pretendidas, a ausência de espaços democráticos de participação coletiva do momento PME e a boa influência do programa em ampliar os saberes desenvolvidos nas escolas, especialmente aqueles vinculados ao esporte, arte e cultura.

Palavras-chave: Implementação; Mais Educação; Tempo Integral.

Introdução

A implementação de uma política nem sempre ocorre conforme pensada pelos seus idealizadores, esse problema normalmente é dimensionado quando a elaboração da política e os seus elaboradores tendem a desmaterializar os contextos onde essa política será implementada e a ignorar os atores dessa ação, o que os faz, equivocadamente, a assumir um ideal de melhor das

possibilidades, como se tudo fosse acontecer de forma simples e homogênea. O contexto da implementação é dinâmico e específico em sua realidade, em que cada ator, no seu campo de atuação, torna a política significativa para como ela deveria ser na prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A partir dessa reflexão, buscaremos compreender por meio da percepção de dois atores, que de fato, tornavam vivas, no chão da escola, as pretensões de uma política pública indutora de tempo integral, o Programa Mais Educação (PME).

Metodologia

Para este artigo, a metodologia assumiu a abordagem qualitativa da pesquisa social, por meio da análise de entrevistas semiestruturadas com coordenadores do PME e oficinairos, e de documentos referentes ao Programa, além do levantamento bibliográfico de autores que tenham contribuído com as discussões pertinentes a esta temática. De acordo com Minayo et al. (2005), a investigação por método qualitativo trabalha com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem. Nosso campo de pesquisa esteve situado na região da Grande Tijuca, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente em duas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental.

Discussão

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), constitui-se estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O PME, composto por dezenas de atividades/oficinas a serem escolhidas pelas escolas participantes, distribuídas em dez macrocampos¹ de saberes, envolviam esportes, artes, cultura e disciplinas obrigatórias.

De todos os dez macrocampos, o único de opção obrigatória para as escolas era o de Acompanhamento Pedagógico, que a partir de 2014 passou a ser representado pela oficina de

¹ Os macrocampos em questão: Acompanhamento pedagógico; Meio ambiente; Esporte e lazer; Direitos humanos; Cultura e arte; Cultura digital; Prevenção e promoção à saúde; Comunicação e uso de mídias; Iniciação à investigação das ciências da natureza; Educação econômica (BRASIL, 2014).

Orientação de Estudos e Leitura, tendo por objetivo a articulação entre o currículo da escola e as atividades propostas pelo PME. Em seu escopo de orientações, o programa previa a mudança na centralidade da escola como único espaço educativo, ao ampliar o diálogo com outras possibilidades sócio-culturais em seu entorno; a aproximação dos saberes comunitários aos saberes curriculares e integrar as atividades do PME ao projeto político-pedagógico das escolas. Dentre as finalidades do Mais Educação, destacamos as seguintes: contribuir com a formação integral do aluno; ampliar o tempo e o espaço educativo da escola; melhorar a aprendizagem dos estudantes e o desempenho educacional das escolas públicas; e propiciar maior proteção social aos jovens, priorizando aqueles de áreas mais vulneráveis (Brasil, 2007).

Na dinâmica da implementação de tais ações dois atores teriam importantes funções na ponta desse processo de transposição da política pensada para o contexto real da prática, o coordenador do PME e osicineiros. Segundo orientações do Programa, osicineiros devem ser preferencialmente, graduandos em universidades e das licenciaturas (acompanhamento pedagógico), ou representante da comunidade com experiência na área da oficina proposta. O documento orientador também propõe que oicineiro não seja professor da unidade escolar (Brasil, 2014). Já o coordenador do PME, também conhecido como professor comunitário, apesar de o documento orientador do Programa não definir acerca de quem poderia exercer tal função, destaca-se por ser um articulador entre a gestão da escola e a comunidade escolar, além de organizar a equipe deicineiros (Brasil, 2011).

Conclusões

Para relatar os resultados observados nessa investigação, optamos por selecionar alguns aspectos que nos chamaram a atenção nas falas dos atores entrevistados, entendendo que cada um destes retira da sua realidade uma interpretação dos fatos, e esse é o diferencial na implementação do PME, a sua dinâmica ao readaptar e recriar para o seu contexto. Concluimos que a implementação é única em cada realidade, o que aponta para uma grande diversidade na implementação do programa nas escolas pesquisadas, dentre as quais, podemos destacar a influência da infraestrutura na escolha das oficinas do programa, os desafios financeiros para vincular os monitores às oficinas pretendidas, a ausência de espaços democráticos de participação coletiva do momento PME, o distanciamento do Programa ao projeto pedagógico da escola e a boa influência do programa em ampliar os saberes desenvolvidos nas escolas, especialmente aqueles

vinculados ao esporte, arte e cultura, na percepção de oficinairos e coordenadores do PME na implementação do programa nas escolas pesquisadas.

Referências

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. ME – Ministério do Esporte. MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. MinC – Ministério da Cultura. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em 8 maio 2018.

_____. **Decreto n° 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 em 7 maio 2018.

BRASIL/MEC. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, MEC/Secad, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 8 maio 2018.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TODOS AS ESCOLAS (INCLUSIVE AS DAS CADEIAS)

Paulo Fernando Lopes Ribeiro
Neephi/Unirio
paulocederj@gmail.com

Resumo

A sociedade brasileira vive atualmente um momento desafiador e a educação é conclamada a dar respostas. Neste sentido, este estudo busca analisar o fenômeno ainda a muito ser explorado que é uma educação formal que alcance a todos os indivíduos. Portanto, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre uma educação (realmente) de qualidade que ocorra em todos os lócus, inclusive para aquelas pessoas que por circunstâncias da vida estejam em situação de privação ou restrição de liberdade. Os métodos utilizados para a realização deste trabalho serão as pesquisas bibliográficas e documentais, que embasarão a relação técnico-prática e que auxiliarão nas ações propostas. Partindo da compreensão destas abordagens buscaremos como resultados a apreensão deste fato (ainda) tão peculiar para grande parte da população brasileira que é a educação realizada nas escolas localizadas no cárcere.

Palavras-chave: Escola; Prisão; Educação.

Introdução

A situação dos indivíduos que estão aprisionados nas cadeias de nosso país não é simples e provoca muitas inquietações. Segundo Oliveira (2007, p. 2)

a realidade da política carcerária brasileira é arcaica, os estabelecimentos prisionais na sua maioria representam para os apenados um verdadeiro inferno em vida, onde o recluso se amontoa a outros em celas totalmente sujas, úmidas, anti-higiênicas [...].

Arelados a esta triste realidade, temos a questão da escolarização dos presos que ainda não está totalmente cristalizada em todos os entes federados, o que evidencia “que, infelizmente ainda não possuímos no país uma política nacional consolidada de educação para o sistema penitenciário” (JULIÃO, 2013, p. 23).

Esta pesquisa – cujo enfoque volta-se para o desafio que é a efetivação do direito de todos a terem acesso à educação, independente dos indivíduos estejam encarcerados ou não, - almeja

se alinhar ao contexto de pesquisa Políticas e práticas em educação, o qual deveria ser estimulado nos grupos de pesquisas de nossas universidades.

Com base no explicitado, este estudo tem como objetivo compreender como vem se desenvolvendo o processo educativo oferecido aos apenados que se encontram nas cadeias do Estado do Rio de Janeiro; bem como analisar os ordenamentos normativos vinculados a este fato.

Metodologia

No que tange especificamente aos aspectos metodológicos, optamos por um estudo de cunho prioritariamente bibliográfico e documental, o qual se mostra fundamental para promover o embasamento teórico tão pertinente para o avanço do conhecimento nesta área.

Discussão

A superlotação dos presídios brasileiros como um todo, e em especial nos localizados no Estado do Rio de Janeiro, tem sido uma “verdade incômoda” que vem sendo amplamente divulgada pela mídia nacional, bem como denunciada pelos organismos internacionais. Esta chaga social que tanto nos afeta é fruto de anos de descontinuidades políticas e ineficiência do sistema público do país, colocando o Brasil no topo como o país que mais encarcera pessoas na América Latina.

O Brasil encarcera mais pessoas do que qualquer outro país na América Latina e infelizmente, os problemas desse imenso sistema requerem proporções de soluções correspondentes. Desrespeitos aos direitos humanos são cometidos constantemente em todas as unidades penais afetando milhares de apenados e suas famílias, com o agravante de que a sociedade mantém uma relativa indiferença a tais desrespeitos, tendo como principal motivo a compreensão de que ‘marginais’, especialmente, os assassinos, não devem ter direito a preservação de suas vidas e à integridade física. (OLIVEIRA, 2007, p. 1).

Todavia, historicamente, de acordo com Julião (2013, p. 41) “a educação de jovens e adultos vem sendo constantemente renegada a segundo plano na implementação de políticas públicas [...]”. Tal fato encontra eco também na escassez de produções acadêmicas. Assim como tem ocorrido no que se refere ao universo da escolarização destinada aos adolescentes infratores (RIBEIRO, 2016), percebemos que tal fenômeno se replica no universo dos jovens e adultos presos. Segundo Graciano (2010, p. 14) “a temática da educação de pessoas jovens e adultas privadas de liberdade, em geral, apenas muito recentemente vem sendo tomada como objeto de pesquisas acadêmicas [...]”. Tal situação nos inquieta, pois como é possível que um assunto que deveria ser

tão pertinente e atual para a sociedade, como a questão da escolarização que ocorre nos presídios brasileiros, ainda tenha produções acadêmicas escassas?

Acreditamos que a educação pode provocar mudanças, permitindo ao jovem e adulto preso uma chance de desenvolver um novo estilo de vida pautado no respeito as normas da sociedade e favorecendo sua reinserção comunitária. Além de que, segundo Onofre (2007, p.12)

a educação escolar no presídio significa, [...], refletir sobre sua contribuição para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo.

Conclusões

Apesar de ainda termos uma realidade onde prevalece tantas iniquidades no sistema educacional brasileiro, acreditamos no potencial que uma educação integral pode provocar em todas as instituições educacionais, inclusive nas escolas localizadas em ambientes tão inesperados como a dos cárceres. Certamente o esforço de todos os atores sociais aliados à integração e ao cumprimento dos dispositivos legais forma uma equação que, mesmo a passos lentos, podem fazer diferença. Logicamente, ainda falta muito a percorrer, mas consciente que, lamentavelmente, muitos que se encontram hoje cumprindo pena nos presídios cariocas não possuem acesso a uma escolarização que promova sua verdadeira ressocialização, percebe-se que esta é uma vereda que mais do que utópica, pode ser tornar um fato concreto na história deste país.

Referências

GRACIANO, Mariângela. A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <file:///D:/Downloads/MARIANGELA_GRACIANO.pdf >. Acesso em: 26 abr. 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Questões, avanços e perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

OLIVEIRA, Hilderline Câmara. A falência da política carcerária brasileira. III Jornada Internacional de Políticas Públicas: questão social e desenvolvimento no século XXI, 2007. Disponível em: <<http://www.joinpp2013.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoF/7747d19a7e9a8726e4faHilderline.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado. 2007. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1943--Int.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRABALHO NO “MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)”

Cosme Leonardo Almeida Maciel

PPGEdu/UNIRIO

cosmehist@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo, analisar a apropriação dos conceitos educação integral e trabalho, no documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, produzido por intelectuais de diferentes orientações político-filosófica, publicado no de 1932. O mesmo tornou-se um marco na história da educação brasileira, por congregar diferentes grupos em defesa da escola pública e gratuita. Neste sentido, buscamos compreender que concepção de educação integral prevalece no referido documento, e o sentido atribuído ao trabalho, na medida em que também emerge como elemento fundamental no projeto educacional exposto pelos seus signatários. Por esta via, nos orientamos em termos teórico e metodológico a partir do materialismo histórico e dialético, visto que não só objetivamos apresentar o documento, como buscamos principalmente, por em evidencia suas contradições e limites. Por meio das análises, constatamos que no documento supracitado existe relação direta entre educação integral e trabalho.

Palavra-chave: Educação Integral; Trabalho e Formação Humana.

Introdução

O presente trabalho se insere na temática educação integral e(m) tempo integral que, nos últimos anos, vem sendo objeto de pesquisa no meio acadêmico. Este movimento está relacionado à necessidade de se pensar sobre a melhoria na qualidade da educação pública no Brasil visto que, em termos de acesso, houve muitos avanços, sobretudo no que concerne ao ensino fundamental; todavia, a qualidade, ainda é um obstáculo a ser superado. Por esta via, analisamos o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, colocando em evidencia a relação educação integral e trabalho, e, também a concepção expressa no mesmo no que tange a formulação de um projeto formativo.

Metodologia

Fundamentamos o trabalho teórico e metodologicamente, a partir do materialismo histórico e dialético (FRIGOTTO, 2004). Utilizamos os conceitos *educação integral* (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2014) e *trabalho* (CIAVATTA, 2008; SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2009) como categorias centrais de análise. Para obtenção dos dados, recorremos a pesquisa bibliográfica e documental (CELLARD, 2010).

Manifesto dos Pioneiros, educação integral e trabalho: breves apontamentos.

O trabalho, enquanto princípio educativo emerge como categoria central, no Manifesto de 1932, na medida em que é posto como a “melhor maneira de estudar a realidade” e, “estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana” (MANIFESTO, p. 193, 2006). Também existe uma espécie de “culto ao trabalho”, de exaltação do mesmo, como caminho por excelência para materialização de um projeto educativo que não se restringisse, apenas, as demandas formativas individuais dos sujeitos, mas que caminhasse de mãos dadas com um projeto mais amplo se sociedade, ou seja, a sociedade urbano-industrial.

Assim sendo, a escola não poderia ser descolada desse processo, ao contrário, precisava oferecer um ambiente que possibilitasse a criança desenvolver-se por meio de experiências que as estimulem a ter contato com o “meio vivo”, com as demandas reais da vida. Este processo precisava ser permeado pelo interesse dos próprios sujeitos, que de forma espontânea seriam provocados com os meios adequados a se envolverem com a realidade vivida. Assim sendo, o trabalho emerge novamente como caminho “natural” (MANIFESTO, p.193).

Apesar de inicialmente, o Manifesto sugerir a ideia do trabalho como força propulsora das “energias criadoras”, dando margem para uma interpretação do mesmo, como atividade criativa e desinteressada imediatamente, ao prosseguirmos na leitura do mesmo identificamos a articulação a ideia de “progresso material”, o que nos leva a constatar uma preocupação imediatista na apropriação que se faz do uso do princípio do trabalho na escola (p. 188).

Apesar de defender uma perspectiva de escola do trabalho, atrelada as demandas da vida social, o documento revela certa preocupação com as apropriações indevidas, que porventura poderiam ocorrer no que tange essa articulação, por isso, ressaltam que o movimento se apóia no princípio do “respeito a personalidade humana”, e que não objetivam “fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado” (p. 189).

No que tange ao conceito de educação integral, o mesmo aparece de forma explícita em duas passagens. Neste sentido, vale analisarmos cada fragmento tendo em vista problematizar o sentido atribuído ao mesmo e, refletir sobre em que medida existe algum nível de articulação com o conceito de trabalho.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua **educação integral**, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (MANIFESTO, p. 190, 2006 - grifo nosso).

Observamos que a noção de educação integral aparece como direito individual, ou seja, cada sujeito deve ter sua demanda formativa subjetiva preservada. Além disso, o Estado aparece como agente provedor e garantidor desse direito. Mais adiante, o conceito aparece novamente reforçando os dois aspectos destacados, isto é, “assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação (...) (p. 190)”.

Conclusões

Apesar de todo o documento ser permeado pela ideia de defesa da escola pública, gratuita e pelo papel fundamental do Estado em prover este direito, tendo em vista propiciar a educação integral, no final do mesmo fica uma brecha importante para atuação do setor privado no âmbito da educação escolar. Reconhecendo os limites de o Estado em atender a todos em condições iguais, abre-se exceção para que “instituições privadas idôneas” assumam este papel “colaborativo”.

Em síntese, podemos constatar que o manifesto estabelece os fundamentos para a escola do trabalho de base liberal, influenciado pelo pragmatismo norte americano. Apesar de não definir de forma explícita o que se entende por “educação integral”, ao associarmos o conceito com o conteúdo do documento em sua integralidade, podemos constatar que, notadamente, o que se propõe é uma perspectiva formativa que atenda as demandas mais emergentes da sociedade industrial em desenvolvimento.

Referências

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília. v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. POUPART, Jean et al (Orgs) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (Org.). **Tempos e espaços escolares**: Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.v. 1, p. 181-198.

ClAVATTA, M. **Trabalho como Princípio Educativo**. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação FioCruz, 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 59-68.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr, 2009.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

COMITÊS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: NOTAS SOBRE SUA COMPOSIÇÃO

Carlos Antônio Diniz Júnior

Neephi/Unirio

junior.diniz.jd@gmail.com

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar reflexões acerca da composição dos Comitês de Educação Integral instituídos no âmbito do Programa Mais Educação. Tendo como referencial metodológico a análise dos documentos editados pelo Ministério da Educação acerca dos referidos comitês, constatou-se que tais instâncias, formam, inicialmente, constituídas por representações de profissionais que estavam diretamente ligados ao Mais Educação sendo, posteriormente, ampliado com a representação de outros atores sociais, sejam eles do âmbito das políticas públicas ou da sociedade civil.

Palavras-chave: Comitês de Educação Integral; Programa Mais Educação.

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). Inicialmente, o programa teve sua implantação associada apenas a regiões metropolitanas de capitais do País, a qual, posteriormente, foi ampliada aos demais municípios da federação buscando articular políticas e programas já existentes no contexto nacional à essa estratégia indutora de Educação (em tempo) Integral.

Sob essa perspectiva, o governo federal, através de normatizações e materiais¹² de apoio editados pelo Ministério da Educação (MEC), propôs a constituição de Comitês de Educação Integral o que se constituíram como espaços de gestão das atividades desenvolvidas pelo PME,

¹ O MEC editou, anualmente, ao longo dos anos 2008 a 2014, os Manuais Operacionais de Educação Integral que apresentam, dentre outras questões, a composição dos comitês.

² O MEC editou, anualmente, ao longo dos anos 2008 a 2014, os Manuais Operacionais de Educação Integral que apresentam, dentre outras questões, a composição dos comitês.

bem como de fomento à constituição e consolidação de políticas públicas locais de educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, foram utilizados como referencial teórico-metodológico estudos sobre a pesquisa em políticas públicas, mais especificamente sobre o Ciclo de Políticas Públicas (BALL, 1994), além das pesquisas bibliográfica e documental. Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuaram no MEC, durante a vigência do PME. A análise dos resultados das entrevistas tomou por base a estratégia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Discussão

Os Comitês de Educação Integral, conforme já mencionado, se instituíram no âmbito do PME, nesse sentido, inicialmente, foram constituídos os Comitês Metropolitanos de Educação Integral. Posteriormente, à medida que o Programa Mais Educação foi se capilarizando no território nacional, esses comitês também foram se ampliando, sendo nomeados como Comitês Regionais, Comitês Estaduais e, por fim, Comitês Territoriais de Educação Integral.

Objetivando contribuir com a análise da composição dos Comitês³, o Quadro 1, possibilita observar a composição desses espaços, de acordo com os Manuais de Educação Integral. A análise das informações nos permite perceber que, ao longo do período de vigência do PME, sua composição foi sendo ampliada, avançando na direção de buscar incorporar uma composição mais representativa, conforme é possível identificar no Quadro 1.

Quadro 1
Composição dos Comitês de Educação Integral, de acordo com os Manuais de Educação Integral editados no período de 2008 a 2014.

Ano(s)	Comitê	Composição
2008 e 2009	Comitê Metropolitano	Três (03) representantes de cada EEx que executa o PME, na região metropolitana, representantes de universidades locais e coordenação geral dos Comitês Locais.
2010 e 2011	Comitês Metropolitanos, Regionais ou Estaduais	Representação: de cada secretaria estadual, municipal e distrital que desenvolve o PME; de secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas de atuação com interface no Programa (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e outras); de atores sociais e institucionais diversos que colaboram para a realização das ações; de universidades; de profissionais de todas as secretarias estaduais,

³ Ao longo do PME o MEC apontou para a necessidade de constituição de Comitês Locais a serem instituídos no âmbito de cada escola. Tais espaços não serão foco desta análise.

		municipais e distrital responsáveis pela garantia de direitos das crianças e adolescentes; de representante da Entidade Executora-EEEx responsável pelo PDDE/Integral, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente.
2012 a 2014	Comitês Territoriais	Representação: de cada secretaria estadual, municipal e distrital que desenvolve o PME; de secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas de atuação com interface no Programa (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e outras); de atores sociais e institucionais diversos que colaboram para a realização das ações; de universidades; de profissionais de todas as secretarias estaduais, municipais e distrital responsáveis pela garantia de direitos das crianças e adolescentes; de representante da Entidade Executora-EEEx responsável pelo PDDE/Integral, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em DINIZ JÚNIOR (2017, p. 114).

Nos anos de 2008 e 2009 observa-se que os manuais especificam que os Comitês Metropolitanos de Integral, especificando que tais instâncias deveriam ser composta por três representantes de cada entidade executora⁴ (EEEx) do PME e representantes de universidades locais, bem como pelo coordenador geral do PME junto às instâncias subnacionais. Observa-se assim, que a composição está alicerçada prioritariamente nos responsáveis pela execução do PME junto aos entes subnacionais.

Já nos anos de 2010 a 2012 e, posteriormente, nos anos de 2013 a 2014, associado à constituição dos Comitês Metropolitanos, Estaduais ou Regionais e, posteriormente aos Comitês Territoriais podemos observar a preocupação em garantir representações de diversos segmentos, de modo particular, a inserção daqueles que atuam em prol da garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Conclusões

Constatou-se que nos anos de 2008 e 2009, os textos editados pelo MEC apontavam para a composição dos Comitês Locais prioritariamente por representações da direção escolar e do conselho escolar. A partir de 2010, os Manuais apontam para uma ampliação das representações, de modo que sua composição fosse constituída por professores da escola, pais de alunos, representantes dos estudantes e representantes da comunidade.

Em relação aos Comitês Metropolitanos, Estaduais e Regionais e, por fim, os Comitês Territoriais observou-se que sua composição passou a incorporar outros atores sociais, sejam eles

⁴ Nesse caso, entidade executora (EEEx), refere-se aos entes subnacionais que executam o PME (municípios, Distrito Federal e estados).

do âmbito das políticas públicas ou da sociedade civil, buscando, assim, avançar em direção a uma composição mais representativa.

Referências

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. 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. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2014. Brasília, 2014.

DINIZ JÚNIOR, C. A. Comitês Territoriais de Educação Integral: das ideias ao texto. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 145 p. 2017

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PESQUISA MEDIADA POR COMPUTADOR (PMC): OLHARES *EM E NA REDE*, PARA ALÉM DO ESPAÇO INSTITUCIONAL

Flávia Silva Martins

Núcleo de Estudos – Tempos, espaços e educação integral- Neephi/UNIRIO

flavsmartins@gmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta a proposta metodológica da pesquisa de mestrado intitulada *Trabalho docente em escola de tempo integral: 'Olhares' a partir da política do turno único no município do Rio de Janeiro* a ser defendida em 2018 no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O desafio metodológico a que nos propusemos foi captar o perfil do público-alvo no espaço virtual, não institucional. Esta escolha teve a intenção de coletar dados e informações, de forma a que os participantes se sentissem o mais à vontade possível para expor suas compreensões sobre o objeto de estudo, de modo não sofressem interferências em seu ambiente de trabalho. Acreditamos que a escolha se revelou positiva, na medida em que transcendeu métodos tradicionais de pesquisa, apostando num campo amplo e diversificado como é o *ciberespaço*¹.

Palavras-chave: metodologia da pesquisa; *survey*; campo *online*;

Introdução

Apresentamos a proposta metodológica de uma pesquisa de mestrado em educação na temática *educação em tempo integral e trabalho docente*. Nosso embasamento teórico é pautado nos fundamentos da Pesquisa Mediada por Computador (PMC) e no conceito de campo *online* (JOHNSON, 2010). Acreditamos que é possível realizar pesquisa séria no *ciberespaço*, um campo em potencial para qualquer pesquisador. Embora pareça prático, ao optar pelo campo *online*, o pesquisador deve considerar os riscos e limitações para obter sucesso esperado e atentar-se para

¹ Conceito cunhado por Levy (1999) para descrever um novo meio de comunicação que surge a partir da rede de interconexão mundial de computadores, formada pelo tripé infraestrutura, informação e seres humanos.

rigorosa metodológica, no que tange aos critérios de seleção e ao perfil do público-alvo da pesquisa. Assim, o presente artigo tem como objetivo descrever o processo de planejamento e consecução da pesquisa *survey*, etapa empírica da dissertação citada.

Metodologia

Trata-se de uma discussão da proposta metodológica da pesquisa de mestrado em finalização a ser defendida em 2018 no PPGEdu/Unirio. O artigo está organizado em apresentação da metodologia adotada na pesquisa citada e discussão dos limites, possibilidades e aprendizados na construção e execução da pesquisa *survey* aplicada no campo *online*.

A proposta metodológica em questão: limites, possibilidades e aprendizados

Com base nos estudos de Pinsomeault & Kraemer (1993, apud Freitas *et al*, 2000), o *survey* se caracteriza por um método de levantamento de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um grupo de pessoas representante de uma população-alvo, realizado geralmente por meio de um questionário². Segundo os mesmos autores, é apropriada quando: (a) se deseja responder questões como “o que”, “por que” e “como”; (b) não se tem interesse em controlar as variáveis dependentes e independentes; e (c) quando o ambiente é natural, ou seja, sem qualquer controle dos fenômenos. Diante disso, identificamos a *survey* como apropriado para se obter a compreensão dos docentes acerca do seu trabalho na política de educação em tempo integral na rede municipal de ensino do Rio, por considerá-la capaz de abarcar um número amplo e representativo de participantes.

Trabalhamos com o conceito de campo *online* (JOHNSON, 2010) e selecionamos - na rede social *facebook* - grupos em que docentes em regime de 40h da rede municipal estão reunidos. Trata-se de um estudo por amostragem não probabilística, por conveniência, ou seja, os participantes são escolhidos por sua disponibilidade em responder a pesquisa. A captação da amostra acontece por meio de questionário eletrônico, de perguntas fechadas. Os critérios de seleção para a pesquisa são: (i) ser docente dos anos iniciais da rede municipal de ensino do Rio, em regime de trabalho de 40h, em uma escola de turno único; (ii) lecionar em uma turma. Outro desafio que se coloca é a delimitação de uma amostra representativa, a partir de critérios de seleção do perfil alvo desta investigação. Segundo Moscarola (1990, apud FREITAS, 2000), de acordo com a lei dos grandes números, podem-se obter valores alinhados com a realidade quando estes alcançam o número mínimo de 100 (cem) a 300 (trezentas) observações ou participações.

Reconhecemos algumas ameaças que podem afetar a confiabilidade da pesquisa, a saber: imprecisão quanto ao público-alvo; os participantes podem apresentar percepções muito semelhantes entre si acerca do objeto de estudo; o risco da não resposta.

Ciente de que não há método neutro e de total confiabilidade, descrevemos os caminhos percorridos até à fase final. Com a finalidade de validar o instrumento de pesquisa, aplicamos o pré-teste do questionário durante duas semanas, nos meses de agosto e setembro de 2017. Disponibilizamos o *link* da pesquisa para alguns membros de um grupo de maior representatividade. Constatamos que o filtro do questionário para validação do público-alvo funcionou perfeitamente, corroborando para dar maior credibilidade à representatividade da amostra. Entretanto, foi evidenciado o receio do público-alvo em responder a pesquisa, apesar da garantia de sigilo da identidade dos respondentes e a aprovação da investigação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIRIO.

Após os ajustes realizados no instrumento de pesquisa, esta foi submetida ao exame de qualificação em novembro de 2017. A banca sugeriu a possibilidade de expandir o campo para outros grupos de professores, além do perfil traçado inicialmente para angariar mais respondentes. Além disso, sugeriu alguns ajustes na linguagem e estratégias de captação do público no *ciberespaço*. Acreditamos que a pesquisa teve maior alcance quando os professores que já haviam respondido a divulgaram em suas redes de contato o *link* da pesquisa demonstrando confiança aos demais. Reconhecemos que talvez muitos docentes não tivessem a destreza em responder um questionário *online* ou até mesmo desinteresse ou falta de confiança no *link* divulgado por questões de segurança tecnológica. Neste sentido, acreditamos que o fator confiança em outro colega de trabalho ou o reconhecimento da seriedade da pesquisa colaboraram para aumento da sua adesão.

Conclusão

Constatamos nessa experiência que a PMC possui suas vantagens e desvantagens. É prática na medida em que pode ter maior alcance e controle dos resultados, dependendo do público a quem se destina e do nível de confiança na pesquisa. Nesta experiência, a rede social se mostrou um espaço potente para se fazer pesquisa em larga escala, mas revelador de um contrassenso na *cibercultura*³ – o docente que é atuante no *ciberespaço*, quando convidado a participar de uma pesquisa acadêmica neste mesmo espaço, mostra-se receoso ou desinteressado. Inferimos que, talvez, muitos não responderam por não demonstrar interesse pelo objeto de investigação, não

³Neologismo criado por Levy (1999) para caracterizar o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço

concordar com a metodologia, ou por desconfiança, mesmo que garantida a confidencialidade da sua identidade. Apesar da pouca adesão, acreditamos que a escolha metodológica obteve resultados positivos, na medida em que transcendeu os métodos tradicionais de pesquisa. Obtivemos ao todo 132 participantes, sendo 102 elegíveis, ou seja, que efetivamente se enquadravam nos critérios de seleção. Os achados da pesquisa serão divulgados em trabalhos futuros após a defesa do trabalho.

Referências

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. **O método de pesquisa survey**. Revista de Administração, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

JOHNSON, T. **Pesquisa social mediada por computador: questões, metodologias e técnicas qualitativas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

PIRES A. P. **Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico**. In: Poupart J, Deslauriers JP, Groulx LH, Laperrière A, Mayer R, Pires AP. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis (RJ): Vozes; 2008; p.154-211.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A OFERTA DO TEMPO PARCIAL/ INTEGRAL NUMA UMEI DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR

Fátima Alves Pereira

falvespereira26@gmail.com

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/UNIRIO

Resumo

O foco deste estudo qualitativo, envolvendo coleta de dados, entrevistas e pesquisa documental, está centrado na gestão escolar da Educação Infantil, no âmbito de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei), da Rede Pública Municipal de São Gonçalo. Nesse sentido, pretende-se identificar as estratégias da gestão educacional para a organização de um ambiente acolhedor, participativo e democrático, seja nas turmas de tempo parcial ou nas turmas de tempo integral, numa mesma unidade escolar. Considera-se que um estudo desta natureza se justifique pelo fato da gestão escolar atribuir a esse segmento de ensino um papel importante para o exercício da cidadania, o respeito às diferenças, a construção de projetos coletivos, proporcionando experiências de qualidade às crianças, compreendendo-as como resultado das interações com a cultura coletivamente construída e historicamente situada, cujo desenvolvimento se dá de forma integral.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Tempo Parcial; Tempo Integral; Educação Infantil.

Introdução

A Educação Infantil do município de São Gonçalo oferecida em tempo parcial ou integral conta com Unidades Escolares divididas entre Umei e as demais escolas mistas (Educação Infantil e 1º Segmento).

Nesse município, há mais de 1 milhão de habitantes e a universalização da Educação Infantil ainda está longe de ser uma realidade, no que se refere à oferta e à ampliação da sua jornada.

Em 2015, por meio do Decreto nº 257/2015, as Unidades Escolares que ofereciam a Creche e a Pré-Escola foram transformadas em Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei). (SÃO GONÇALO, 2015). Porém, a maioria delas não oferta a Educação Infantil em tempo integral.

Sendo assim, este Projeto de Pesquisa será desenvolvido em uma Unidade Municipal de Educação Infantil que atende a crianças na faixa etária de 2 a 5 anos e onze meses. Tal proposta, surge no contexto de uma reflexão pessoal e profissional sobre questões relativas à figura do gestor, tanto no tempo parcial quanto no tempo integral.

O foco deste estudo está centrado na gestão escolar da Educação Infantil, no âmbito das Unidades Municipais de Educação Infantil. Nesse sentido, pretendo identificar as estratégias da gestão para a organização de um ambiente acolhedor, participativo e democrático. Seja nas turmas de tempo parcial ou integral numa mesma unidade escolar.

Metodologia

Tendo como aporte, Ludke e André (1986, p. 11-12), este estudo que buscará a análise do processo de gestão escolar numa Umei em tempo parcial e integral, será realizado por meio da pesquisa qualitativa, com coleta de dados e entrevistas semiestruturadas de modo a dar maior possibilidade de entendimento do ambiente educacional, já que se apresenta um esquema mais livre e flexível, oportunizando o diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. Além disso, a pesquisa documental se fará necessária uma vez que, segundo Gil:

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas (GIL, 2008, p.147).

Horário Parcial e Horário Integral: Gestão Partida ou Compartilhada?

Interessa a este trabalho compreender como a figura do gestor, representada como liderança da escola, pode exercer influência no trabalho a ser desenvolvido na unidade escolar. Várias questões surgem nesse cenário: Como proporcionar qualidade de educação para todos, seja no tempo parcial ou integral? A escola tem sido um espaço de diálogo e interação entre todos os atores sociais? A oferta de tempo parcial ou integral interfere na atuação do gestor?

Tais inquietantes questões surgem uma vez que se considera que a presença no espaço escolar não é suficiente, mas o gestor precisa acompanhar também como se dá o processo educacional dentro da realidade escolar, compreendendo os significados, saberes e fazeres que envolvem as políticas de atendimento na Educação Infantil, seja em tempo parcial ou integral.

Concordo com BERNARDO (2015, p.80):

por considerar a gestão escolar democrática e participativa como melhor caminho para se obter sucesso na escola, levando-se em consideração que toda mudança gera rupturas de concepções e valores até então concebidos, possibilitando, assim, a abertura de novos caminhos em busca de uma gestão mais eficaz.

A análise dessas questões traz uma perspectiva de gestão escolar que entenda as crianças como sujeitos sociais, ativos e pensantes, que podem e devem ser desafiados a desenvolver, construir significações e conhecimentos em ambientes estimuladores.

A educação integral em tempo integral pressupõe o reconhecimento da pessoa como um todo e não como um ser fragmentado. E essa integralidade é construída por meio de múltiplos aspectos, desenvolvendo na criança não só o aspecto cognitivo, mas também o afetivo, físico, social etc de forma conjunta. (MAURÍCIO, 2009).

Coelho (2009, p. 93) contribui para a discussão ao afirmar que “*é quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite*”. E essa ampliação do horário deve construir a qualidade desse tempo dentro da escola. Dessa forma, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno.

Conclusões

Este Projeto de Pesquisa, em sua fase inicial, portanto em processo de construção das prováveis considerações finais, busca a compreensão do movimento gestor frente às possibilidades e contradições da oferta de tempo desigual – parcial e integral – na Educação Infantil/SG. Até o momento, as análises trazem indícios de que é preciso considerar o papel social da educação e da escola, assim como perceber na gestão, fatores para a construção de responsabilidades compartilhadas com a comunidade escolar e local, possibilitando que a gestão democrática se constitua num movimento permanente de participação, iniciativa e comprometimento para que todos tenham vez e voz dentro da escola. (MEC, 2004).

Referências

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BERNARDO, Elisângela da Silva. Gestão escolar (e educacional) numa perspectiva democrática: limites e possibilidades In: Oliveira, Lia Maria Teixeira de; Lino, Lucília Augusta (Org.). *Conselho Escolar: interfaces, experiência e desafios*. 1 ed. Seropédica: UFFRJ, v.1, p.64-83, 2015.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). *Em aberto*, Brasília: Inep, n.80, p.83-96, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Dados, Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas, São Paulo, 2008.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAURÍCIO, Lucia Velloso (Org.). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em aberto*, Brasília: Inep, n.80, p.16-31, 2009.

SÃO GONÇALO. *Decreto nº 257*, de 17 de dezembro de 2015. Transforma em Unidade Municipal de Educação – UMEI – As Unidades Escolares criadas, denominadas e/ou Implantadas pelos Decretos Municipais e Leis Municipais. Disponível em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/diario/2015_12_17.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO INÍCIO DO SÉCULO XX: O OLHAR DE DRUMMOND

Tereza Cristina de Almeida Guimarães

tecrisalgui@hotmail.com

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPHI/UNIRIO

Elisângela da Silva Bernardo

efelisberto@yahoo.com.br

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPHI/UNIRIO

Resumo

Este estudo qualitativo, com foco na análise bibliográfica, pretende verificar como a escola de tempo integral, no formato de internato, é representada nas poesias “Primeiro Colégio” e “Fria Friburgo”, partes da obra literária “Boitempo III”, de Carlos Drummond de Andrade. Nesses escritos, busca-se uma análise da educação em tempo integral do início do século XX, no Brasil, tendo como recorte a educação para a elite. Assim, os resultados apontam que a poesia documenta em suas narrativas, num tipo de metalinguagem, as nuances da jornada ampliada no olhar do poeta e suas conotações, revelando as vicissitudes dessa instituição, por meio do cotejo entre escola e literatura.

Palavras-chave: Escola; Tempo Integral; Carlos Drummond de Andrade.

Introdução

E chega a hora negra de estudar

Hora de viajar

rumo à sabedoria do colégio.

Carlos Drummond de Andrade

Nos versos acima, verificamos que a literatura brasileira por vezes se utiliza da instituição escolar como elemento dos cenários que compõem a obra de arte, contribuindo assim para a análise da instituição escolar, ao revelar os ares e concepções da escola brasileira em diversas épocas de sua história.

Nos poemas “Primeiro Colégio” e “Fria Friburgo”, seções da obra “Boitempo III”, de Carlos Drummond de Andrade, descobrimos o espaço/tempo escolar do início do século XX, onde o modelo de internato era uma das representações do que hoje denominamos escola de tempo integral.

E é a partir desse quadro que objetivamos analisar, por meio do olhar do menino Carlos, a educação em tempo integral do início do século XX, num recorte da escola para a alta sociedade.

Metodologia

Tendo a poesia como pano de fundo e a fim de atingir os objetivos propostos, este estudo será realizado por meio de pesquisa qualitativa, com análise bibliográfica e revisão da literatura. No que se refere a esse tipo de pesquisa, Minayo (1994, p.21) esclarece que:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados [...].

Além disso, é importante destacar que para compreender a literatura como contributo de pesquisa na área educacional é necessário ter clareza de que essa se constitui em interpretação de seu autor, num universo ficcional e que aponta elementos para a análise de estruturas educacionais ali evidenciadas, assim como orienta Pesavento (2006, p.39):

Se o historiador estiver preocupado com datas, fatos, nomes de um acontecido, ou se buscar a confirmação dos acontecimentos do passado, a literatura não será a melhor fonte a ser usada... Mas, se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se toma uma fonte muito especial para o seu trabalho.

Trata-se, portanto, de buscar no texto literário vestígios de uma sociedade que é panorama da construção da obra de arte.

Discussões

O Primeiro Colégio: espaço, tempo, saberes, controle e opressão em tempo integral

Em “Primeiro Colégio” e “Fria Friburgo”, poemas integrantes da obra “Boitempo III”, de Carlos Drummond de Andrade, encontramos as nuances da escola de tempo integral (internato), onde o sujeito lírico – o menino Carlos – vai relatar suas percepções dessa arquitetura educacional, no contexto do início do século XX. Para Conceição (2012, p.15):

O internato é compreendido como um modelo escolar, com práticas educativas próprias, caracterizado pelo isolamento do mundo (controle das saídas, do tempo de férias, entrada de jornais, correspondência, controle de livros e revistas e da intervenção de pessoas estranhas)

e pela formação integral através da utilização de uma determinada organização e controle do tempo e do espaço.

Nessa obra poética, Drummond revela, por meio do olhar do protagonista, a escola disciplinadora, traduzida nos moldes da religiosidade católica, no exercício do controle máximo e na descaracterização do indivíduo.

As experiências da escolarização formal evidenciadas nos 54 poemas ressaltam o clima de disputas, o controle absoluto dos padres, a punição como regra, a sistemática administrativa voltada para o conservantismo e para a inculcação autoritária. Esse panorama se concretiza nos versos de “Dormitório”:

[...] Lá eu aprendo obrigado [...] /Tem hora de liberdade/E hora do cativo/, mas a segunda é total,/a primeira é imaginária/Tem hora de explicar/hora de pedir desculpa/hora de ganhar medalha/ [...] hora de não reclamar (DRUMMOND, 2007, p.177).

Assim, percebemos que o tempo dá o tom de sistematização e autoridade na atmosfera escolar em arquétipo de internado, da época. Outros aspectos compõem esse cenário, como espaços de confinamento, currículo elitizado, repressão referendada pela família, relações de poder, premiações meritocráticas etc.

O estudo do tempo integral na oferta de internato com recorte do sistema educacional do início do século XX, tendo com suporte a poesia de um dos maiores escritores brasileiros, ilumina a compreensão dessa organização escolar como instituição, revelando seus climas, suas razões e suas implicações sociais.

Em conferência sobre “Lírica e sociedade”, Adorno (1988, p. 197) esclarece:

Em todo poema lírico a relação histórica do sujeito à objetividade, do indivíduo à sociedade, precisa ter encontrado a sua materialização no elemento do espírito subjetivo, reverberado sobre si mesmo.

Desse modo, ao analisarmos o universo ficcional de Drummond, apreendemos um pouco dessa realidade histórica, materializando os contornos de um grupo social e uma de suas concepções de educação em tempo integral.

Conclusões

Os matizes que compuseram o contexto escolar vivido pelo menino da obra “Boitempo III”, de Carlos Drummond de Andrade, revelaram uma escola onde o tempo integral, sob o paradigma de internato, constituía-se em rígida rotina, para a execução de um currículo refinado, que estava a serviço do controle e da coerção.

Os padres professores impunham tanto a rigorosa instrução formal quanto a obediência inquestionável, descaracterizando o indivíduo, que se entende “Ser outro, não eu [...]” (ANDRADE, 2007, p.123).

Toda a diversidade curricular – aulas de francês, português, latim, alemão, geografia, matemática, artes, música etc – esbarrava nas relações de poder e domínio, que determinavam que os “[...] estudantes civilizadíssimos/a nata do Brasil” (ANDRADE, 2007, p. 166) se comportassem “*perinde ac cadáver*”, sob o risco de punições, inclusive físicas.

Assim, a poesia de Drummond revela um recorte de escola de tempo integral elitizada, com foco na instrução escolar e na manipulação do comportamento. Uma escola punitiva e repressora, truncada entre educação e religião e que traz em si o sentimento de que “*Morrer vivo o ano inteiro é mais morrer*” (ANDRADE, 2007, p.127).

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Teoria estética*. Tradução: Artur Morão. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Boitempo III*. In: Poesia Completa. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. *Internar para educar: Colégios-Internatos no Brasil (1840 – 1950)*. 2012 _ Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Bahia, Bahia.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

CONSELHOS ESCOLARES/CONSELHOS GERAIS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL/INTEIRO NO BRASIL E PORTUGAL: UMA BREVE ANÁLISE

Amanda Moreira Borde

amandaborde@yahoo.com.br

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPHI/UNIRIO

Elisângela da Silva Bernardo

efelisberto@yahoo.com.br

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPHI/UNIRIO

Resumo

O Objetivo deste resumo expandido é apresentar as apreciações iniciais da pesquisa de doutorado que envolve duas temáticas, sendo elas o Conselho Escolar e a Educação em Tempo Integral, analisadas em dois países que se entrecruzam na história. Para tal, a pesquisa será qualitativa e terá como alicerce teórico três pilares. O primeiro refere-se à educação comparada, o segundo será sobre a Educação em Tempo Integral e Escolas a Tempo Inteiro, nas quais utilizaremos autores como Bernardo (2015), Coelho (2009), Maurício (2014) e o último será sobre os conselhos escolares como instância de gestão democrática. Em todos os pilares serão inseridos novos autores no decorrer da pesquisa.

Palavras-chave: Tempo Integral; Conselhos Escolares; Gestão Democrática.

Introdução

O interesse em investigar a gestão educacional das escolas de tempo integral do Brasil e de Portugal nasceu de uma inquietação associada à comparação das políticas educacionais dos dois países, porque “[...] a comparação procura hoje novas questões que lhe permitem construir outras histórias, aquelas que não puderam ser contadas até agora” (NÓVOA, 2009, p. 24).

Desse modo, compreendemos que a educação em tempo integral é um tema que tem embasado a agenda governamental de representantes da Europa e América Latina, que objetivam alcançar uma qualidade educacional por meio da ampliação da jornada escolar. Segundo Coelho

(2009, p.93), “[...] 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”.

Na pesquisa, analisaremos as legislações educacionais e os principais autores que contribuam para fundamentar o objeto empírico da pesquisa, na perspectiva da educação comparada, além de utilizar a metodologia adequada para atingir os objetivos da pesquisa, que se referem à análise e à comparação das estratégias de participação dos conselhos escolares na gestão educacional das escolas de tempo integral, no Brasil e em Portugal.

Metodologia

A pesquisa será de cunho qualitativo e, inicialmente, focaremos no estudo teórico. Nossa investigação estará pautada no método comparativo, compreendendo que “educação comparada não pode deixar de ser um produto duma história e de uma sociedade. A comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber” (FERREIRA, 2008, p. 125).

Discussão

A educação em tempo integral tem alicerçado a política educacional de diversos países, como é o caso do Brasil e de Portugal (BITTENCOURT, 2017), em especial a partir da metade da primeira década dos anos 2000.

A legislação educacional brasileira apresenta desde a última promulgação da LDBEN que “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), sendo o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) que determinou a carga-horária diária dos discentes: “visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

A principal política indutora, lançada pelo Ministério da Educação, para a ampliação da jornada escolar dos estudantes na perspectiva do Tempo Integral foi o Programa Mais Educação, instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10. Esse programa, de acordo com Maurício (2014), encontra-se na perspectiva da cidade educadora.

Sobre a proposta do referido programa, Silva; Silva (2012, p.99) analisaram os documentos e citaram a concepção de educação integral que neles existia, descortinando “uma forte aproximação com o pragmatismo liberal, expressão do movimento escolanovista, teoria que balizou algumas experiências de educação integral no decorrer do século XX”.

Para Cavaliere (2013, p. 237), o Programa Mais Educação “[...]consagrou a expressão “educação Integral” ao utilizá-la para designar uma proposta de horário integral que envolve mudança nos tempos, espaços e práticas cotidianas da escola”.

Em Portugal, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, havia a preocupação com a ocupação dos tempos livres dos alunos e, em 1989, por meio do Decreto-Lei n.º 286/89, sendo que foi em 2005, com o Programa Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do primeiro ciclo do ensino básico, a primeira medida efetiva da ampliação da jornada escolar, sendo no Despacho nº 16795/2005, que houve oficialmente a caracterização da carga-horária.

A educação em tempo integral interage com o projeto de democraticidade constante na legislação brasileira, tendo como princípios: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 1996). Para Bernardo (2015, p.73), “o conselho escolar é concebido nas escolas como espaço e participação da comunidade na gestão da escola pública, possibilita dar voz aos sujeitos, às pessoas que fazem a escola efetivamente, em suas ações cotidianas [...]”.

Conclusões

A participação do colegiado em escolas de tempo integral é de suma importância para pensar a escola pública por diferentes olhares, que se unem em prol da qualidade da educação. Assim, analisar e comparar as estratégias de participação dos conselhos escolares na gestão educacional das escolas de tempo integral no Brasil e em Portugal, será um desafio constante nesta pesquisa, considerando que “a Educação Comparada não pode só relacionar o que aconteceu. O seu objectivo último não deve ser o de encontrar semelhanças ou diferenças, mas o de encontrar sentido para os processos educacionais” (FERREIRA, 2008, p. 136).

Referências

BERNARDO, E. da S. Gestão escolar (e educacional) numa perspectiva democrática: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, L.M. T. de O.; LINO, L. A. *Conselho Escolar: Interfaces, experiências e desafios*. Seropédica: UFRRJ, 2015, p.64-83.

BITTENCOURT, Z.A. Política Curricular para a Educação Integral: Formação de Professores no Brasil e em Portugal. 2017. 283f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil *Lei Federal Nº. 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

CAVALIERE, A. M. Educação integral como “política especial” na educação brasileira, In: Coelho, Ligia Marta. *Educação integral: história, políticas e práticas*, Rio de Janeiro, Ed Rovelle. 2013, p. 225-242.

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

FERREIRA, A, G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

MAURÍCIO, L. V. Jornada escolar ampliada: diferenças entre Europa e Brasil. IN: MAURÍCIO, L. V. (org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debate no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ. 2014, p.33-43.

NÓVOA, A. Modelos de análises em educação comparada: o campo e o mapa. In: SILVA, J. A. de A. da S.; SILVA, K. N.P. *Educação Integral no Brasil de hoje*. Curitiba: CRV, 2012.

SOUZA, D. do B. de; MARTÍNZ, S. A. Educação Comparada: Rotas de Além Mar. São Paulo: Xamã, 2009, p.23-62.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Luiz Fernando Nunes

Mestrando PPGEdu/UNIRIO

fernando@i-historia.com

Janaina Specht da Silva Menezes

Professora PPGEdu/Unirio

janainamenezes@hotmail.com

Resumo

O texto analisa a relação entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro com o Instituto Ayrton Senna (IAS) na implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), tendo como campo uma escola na cidade de Nova Friburgo. Trata de aspectos relacionados à inclusão do setor privado na educação básica pública, objetivando o exame das parcerias público-privadas no contexto da implantação do ProEMI, nos anos de 2015 e 2016. Lança mão de uma pesquisa de cunho prioritariamente qualitativo, auxiliada pelas pesquisas bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Políticas públicas em Educação, Parcerias Público-privadas; Ensino Médio; ProEMI; Nova Friburgo.

Introdução

A partir de 2015, com o Decreto nº 45.368, do governo do Estado do Rio de Janeiro, que estabeleceu o programa de educação integral para as unidades escolares da Secretaria Estadual de Educação (Seeduc), algumas escolas da rede passaram por um processo de readequação curricular, no sentido de ampliarem o tempo da estadia dos alunos. Fruto do Decreto - que apresenta a possibilidade da educação integral no estado ser implantada, “a partir de convênios entre a Seeduc e instituições públicas ou privadas” (RIO DE JANEIRO, 2015, Art. 4º) - foi realizado um convênio com o IAS, o qual passou a adaptar modelos curriculares às escolas públicas fluminenses.

A realização de tais convênios gerou uma série de questionamentos sobre a inserção do setor privado na escola pública. Neste sentido, este trabalho – que se constitui no resumo de uma pesquisa, em nível de mestrado, ainda em fase inicial de realização – objetiva apresentar o ProEMI

como política pública voltada para o ensino médio em tempo integral, evidenciando a parceria estabelecida entre a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e o IAS.

Metodologia

Embora exista a crença na necessidade metodológica do afastamento do pesquisador do objeto, esse afastamento não é integral e se justifica a partir daquilo que Marx, citado por Netto (2011), chamou de existência objetiva dos objetos. Sendo assim, este trabalho partirá da compreensão de que as análises sociais não se desvinculam do todo, de modo que pesquisador e objeto são, por vezes, parte de um contexto maior.

A pesquisa será realizada em uma escola de ensino médio em tempo integral, localizada em Nova Friburgo/RJ. Sua escolha deveu-se ao estabelecimento de parceria com o IAS. Dessa forma, lançaremos mão do estudo de caso, observando que essa opção busca dar conta de respostas do tipo “como” e “por que”. Como suporte, o estudo se sustenta argumentativamente nas pesquisas bibliográfica e documental. Fonseca (2002, p. 32) distingue a pesquisa bibliográfica da documental quando mostra que a última “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais...”. Serão realizadas também entrevistas semiestruturadas com profissionais diretamente envolvidos e/ou afetados na/pela realização da referida parceria. Já a análise dos resultados terá por base a Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (1977).

Discussão

É cada vez mais recorrente a adequação das propostas educacionais públicas a projetos criados e gerenciados pelo setor privado. Assim, verifica-se não só a ação ampliada da iniciativa privada no campo público, mas também a convergência de outros fatores, tais como: os aspectos históricos que pautaram a reestruturação do aparelho de Estado e a busca pela criação do público não estatal.

O ProEMI, à época da sua implantação, foi tratado como um novo programa ofertado pela rede estadual, a partir de um discurso de colaboração da iniciativa privada para com a esfera governamental, visando elevar a qualidade da educação pública. Essas parcerias entre o setor público e o privado têm sua história ligada ao processo de redemocratização do país. No período, segundo Leher (2003), o redesenho do Estado brasileiro começou a ganhar forma. Embora a Carta Constitucional de 1988 tenha garantido base cidadã de direitos, já na metade da década de 1990 uma série de críticas foi desferida, sobretudo por Bresser Pereira, então à frente do Ministério da

Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). De acordo com Leher (2003), para o economista, a Constituição de 1988 teria feito o Brasil retroceder aos anos de 1930, época de um Estado interventor, necessitando, portanto, de uma reforma.

A partir da legitimação das emendas que garantiram maior inserção do privado sobre o público, outras ações foram direcionadas no sentido de endossar, além da intervenção por si, um discurso que buscava validar tais ações. A fala que colocava o Estado como sinônimo de autoritarismo patrocinou uma dinâmica favorável ao neoliberalismo, uma vez que, a partir da herança do Estado-keynesiano, “Temas como ‘criatividade’, ‘realização individual’, ‘eficiência’ e ‘reconhecimento dos méritos individuais’ soaram confortáveis para vastos setores sociais, como se fossem ecos de discursos libertários de outrora” (LEHER, 2003, p. 37).

Foi, portanto, a partir da pretensa necessidade de transformar o Estado em uma estrutura mais dinamizada que surgiram organizações que passaram a ocupar as lacunas que o governo não dava conta. A educação como um desses campos recebeu atenção especial da sociedade civil, esta entendida como organismo vivo para assessoramento em políticas públicas.

No contexto atual, o IAS é uma das maiores organizações privadas no setor educacional. Criado em 1994, constitui-se em uma organização não governamental de caráter filantrópico, que atua na educação com o objetivo de corrigir a defasagem idade série e acelerar programas didático-pedagógicos, além de estabelecer novas propostas pedagógicas (COMERLATTO, 2013).

Criado pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009), o ProEMI visa estabelecer o redesenho curricular do Ensino Médio público, a partir da ampliação da jornada escolar, na perspectiva da oferta de uma educação integral. Já naquele ano o ProEMI se estabeleceu no Rio de Janeiro.

Conclusões

Conforme evidenciado, o presente texto faz parte de pesquisa em andamento e, portanto, apresenta apenas resultado preliminares. Não único, se junta a uma série de trabalhos que buscam compreender o papel cada vez mais acentuado da iniciativa privada nas áreas sociais sob gestão pública.

Por fim, além da análise teórica, o estudo soma-se à luta pela construção da contra hegemonia, ou seja, aquilo que Gramsci afirmou ser necessário criar para combater uma ordem de pensamento dominante, estabelecida a partir de uma perspectiva de sociedade de classes.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011. SP.

- BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 out. 2009.
- COMERLATTO, Luciani Paz. *A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado*. Tese de doutorado UFRG. Porto Alegre, 2013.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- LEHER, Roberto. *Reforma do estado: o privado contra o público*. Trab. educ. saúde [online]. 2003, vol.1, n.2, pp.203-228. ISSN 1981-7746. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000200003> Acesso em 28 nov. 2017.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente da intervenção social*. São Paulo, Cortez: 2010. 6. ed.
- NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo, Expressão Popular: 2011. 1. ed.
- RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 45.368 de 10 de Setembro de 2015*. Estabelece o Programa de Educação Integral para as unidades escolares da Secretaria Estadual de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e dá outras providências.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM COLÉGIO EM TEMPO INTEGRAL

Flavia de Moura Osório Pereira Freire

Mestranda do PPGEdu/UNIRIO; Grupo de Pesquisa NEEPHI – UNIRIO.
flaviamourafreire@gmail.com

Resumo

A pesquisa que aqui procuro esboçar, de cunho qualitativo, porque coerente com a complexidade das relações humanas (CHIZZOTTI, 2006), tem como *locus* privilegiado o curso de formação de professores de horário integral onde analisarei com pesquisas documentais, com entrevista aos alunos, entrevistas com professores regentes de turma e relatos de minha prática como o horário integral é desenvolvido no Colégio Estadual que leciono. O meu, provável, campo de pesquisa é o Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral. Sabendo que o professor deve manter o distanciamento entre ele e os alunos, pretendo realizar a pesquisa com alunos das turmas que não leciono. A necessidade de pensar o tema: Educação Integral e(m) Tempo Integral para entender como vem ocorrendo a formação de professores em nível médio (Antigo Normal)

Palavras-chave: Tempo Integral; Formação de Professores; Ensino Médio

Introdução

Pretendo desenvolver o problema a ser investigado: Como ocorre a formação do professor que está estudando no curso de Ensino Médio de Formação de Professores no horário integral? A formação do professor em horário integral abrange a Educação Integral? Como o professor se sente no trabalho docente de tempo integral?

Tenho como objetivos: acompanhar a trajetória da formação docente, estudar as relações entre o horário Integral na Educação Integral no Colégio de Formação de Professores do Estado (Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral) e o currículo antes da implementação do horário integral na formação de professores e após a implementação da formação de professores em horário integral.

Metodologia

Refletir sobre a História da Educação Integral e(m) tempo integral na Formação de Professores. Por isso a escolha do tema: Formação de Professores em um Colégio em tempo integral.

Pretendo utilizar, como *corpus* da pesquisa, na metodologia, documentos oficiais, realizar uma análise do currículo antes da reforma curricular em horário parcial e o currículo após a implementação do horário integral. Pretendo pesquisar fontes que abordam o tema Educação Integral. A pesquisa será teórica- documental e de campo. O campo de pesquisa é o Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral. Desta forma, para iniciar a abordagem teórica, apresento um breve histórico da Educação Integral.

A implantação de escolas de educação de tempo integral não começou na década de 80 no Brasil, com os CIEP. Já existia, no pensamento e na ação de Anísio Teixeira e, bem antes, no início do século XX, com os anarquistas. Em relação a estes, podemos ver em “Pedagogia Libertária- Experiências Hoje” de Oly Pey (2000), que havia escolas que funcionavam com uma educação integral em tempo integral, como a escola livre Paidéia, na Espanha, em que os alunos entravam às 10 horas da manhã e saíam às 6 horas da tarde. Há aqueles que ficavam até às 8 horas da noite: eram os jovens que estavam no último ano e iriam passar para o ensino estatal no ano seguinte. Permaneciam até mais tarde para terem um ensino mais regular, em um currículo oficial. Na década de 30, Anísio Teixeira (1994), educador liberal, por meio da Escola Nova, falou da importância do horário integral nas escolas públicas primárias. Para ele, haveria um tempo maior para se pensar, conviver, participar em sociedade e realizar atividades que proporcionassem o desenvolvimento de habilidades. Tudo isto com qualidade de ensino, ou seja, a educação de qualidade não seria privilégio da elite, ou somente dos que podem pagar pelo ensino de qualidade.

Na década de 80, com Leonel Brizola no governo do estado do Rio de Janeiro, algumas ideias de Anísio Teixeira (1994) foram novamente colocadas em prática por Darcy Ribeiro (1986). Foram construídos os Centros Integrados de Educação Pública - os CIEP, que foram projetados por Oscar Niemeyer com capacidade para 1000 alunos. A intenção era construir escolas públicas populares e com melhores salários para os professores. Estes funcionavam em horário integral (de 8 horas da manhã às 5 da tarde), garantiam pelo menos 5 horas de aula a todas as crianças e apresentavam uma grande estrutura, com diversas salas, uma quadra de esportes, biblioteca, residência, cozinha e refeitório para funcionar com uma educação integral em horário integral, existindo assim, refeição, estudo dirigido, recreação, atividades culturais e centro médico. As salas seriam específicas para cada atividade, como a sala de leitura, a sala de vídeo, a sala de teatro e a sala de música e de estudo dirigido. A existência destas salas dependia da existência destas

atividades, sendo que tais atividades variavam de um CIEP para outro. No horário integral, as aulas não precisam ser ministradas apenas em salas diferentes: podem ocorrer também ao ar livre, assim como Paulo Freire dizia que a leitura de mundo não ocorre apenas na sala de aula.

Conclusões

Portanto, se a escola pretende funcionar em horário integral, deve oferecer atividades que realmente dêem prazer de estar no ambiente escolar. Muitos CIEP não funcionam, atualmente, em horário integral, porque muitas vezes não há continuidade nos projetos e nas políticas públicas, quando há mudança de governo. E como haveria três refeições e banho nos CIEP, muitas pessoas consideraram o projeto assistencialista. Isto ocasionou falsas representações, pois como a construção dos CIEP está associada a um partido político, as pessoas relacionam a eles a descontinuidade política, como algo que não deu certo. Isto altera o significado do tempo integral, o benefício que ele, bem aplicado, com número adequado de professores por disciplina ou atividade, traz ao desenvolvimento dos educandos.

Referências

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Cortez, 2006.

PEY, Maria Oly. **Pedagogia Libertária – Experiências Hoje**. Ed. Imaginário, São Paulo, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEP**. Rio de Janeiro. Ed. Bloch, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

DO MAIS EDUCAÇÃO AO NOVO MAIS EDUCAÇÃO: O FINANCIAMENTO DO TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DE SÃO JOÃO DE MERITI/RJ

Alessandra Fontes Iglesias

Mestranda PPGEdU/Unirio

ale.iglesias29@gmail.com

Janaina Specht da Silva Menezes

Professora PPGEdU/Unirio

janainamenezes@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho é parte de um projeto de pesquisa, desenvolvido em nível de mestrado, o qual objetiva analisar o financiamento da ampliação da jornada escolar para o tempo integral, a partir dos programas do governo federal Mais Educação (PME) e Novo Mais Educação (PNME), em escolas de São João de Meriti/RJ. Sob essa perspectiva, suas análises recairão sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)/Educação Integral, cujos recursos são descentralizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação diretamente para as escolas públicas. Com vistas a ir ao encontro deste objetivo, lançará mão das pesquisas bibliográfica e documental, bem como de entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais que, direta ou indiretamente, participam da gestão dos recursos dos referidos programas. Convém observar que as únicas ações de ampliação da jornada escolar desenvolvidas pelo município em questão correspondem àquelas financiadas pelo governo federal, revelando sua dependência financeira em relação à administração central do país.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Programa Novo Mais Educação; PDDE/Educação Integral; São João de Meriti.

Introdução

Em 2007, o governo federal divulgou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual apresentava como um de seus principais objetivos melhorar a qualidade da educação básica. Dentre as ações do PDE estava incluído o Programa Mais Educação (PME) (BRASIL, 2007), cuja proposta ampliava a jornada escolar para o tempo integral, este considerado como estratégia para o alcance de uma educação integral. Também no âmbito do PDE, foi apresentado o Programa

dinheiro Direto na Escola (PDDE)/Educação Integral, por meio do qual as escolas que assinassem o termo de adesão ao PME passariam a receber recursos destinados à implementação deste programa.

No ano de 2016, Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME) (BRASIL, 2016). Embora a adesão ao PNME continue a se associar ao recebimento, por parte de escolas de estados, Distrito Federal e municípios, de recursos suplementares vinculados ao PDDE/Educação Integral, este novo programa teve modificados, além de seus objetivos, entre outros aspectos, sua forma de organização e algumas estratégias de seu financiamento, provocando, a partir da determinação do governo federal, a inflexão de uma política educacional que vinha sendo desenvolvida em contexto nacional.

A mudança de rumos da política de educação em tempo integral, em nível federal, resultou conseqüentemente, na transposição do PME para o PNME no município de São João de Meriti, conhecido como “Formigueiro das Américas”, *locus* empírico desta pesquisa e de grandes desafios educacionais, entre os quais o desafio da superação do funcionamento de algumas de suas escolas em três turnos - matutino, de 7h às 10h45min; intermediário, de 11h às 14h45min; e vespertino, de 15h às 18h45min.

Considerando que a transposição do PME para o PNME foi acompanhada de alterações nos seus objetivos e formas de financiamento, foi delimitado como objetivo desta pesquisa: analisar como se organiza o financiamento em nível federal do PNME, frente ao que lhe antecedeu, o PME, em escolas do município de São João de Meriti.

Metodologia

Este estudo, de cunho prioritariamente qualitativo, terá por base as pesquisas documental e bibliográfica. Com vistas a analisar o processo de transição e, especialmente, a (re)configuração e utilização dos recursos do PDDE/Educação Integral associados ao PME e ao PNME, a pesquisa será realizada em duas escolas do município que já tenham ofertado ambos os programas. Além disso, tendo em vista as especificidades da educação do município, uma das unidades escolares a ser investigada deverá apresentar o tempo escolar configurado em três turnos (matutino, intermediário e vespertino) e, outra, em dois turnos (manhã e tarde). Vale observar aqui que o município não conta com escolas de turno único.

Durante a pesquisa de campo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com o diretor, coordenador do PME e do PNME e dois professores de cada uma das escolas selecionadas, cujos resultados serão submetidos à Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2011).

Discussão

São João de Meriti apresentou significativo avanço da quantidade de escolas que aderiram ao PME, em um prazo relativamente exíguo: se, em 2009, participavam do programa apenas 14 escolas, no ano de 2015, todas as 44 unidades escolares da rede que ofereciam o primeiro segmento do ensino fundamental passaram a contar com o programa. Um dos motivos a contribuir para este avanço consistiu na transferência direta de recursos, por parte do governo federal, às escolas que aderiram ao referido programa. Cabe observar que a oferta do tempo integral no município em questão vem se limitando, exclusivamente, aos programas disponibilizados pelo Ministério da Educação, quais sejam, o PME e o PNME, implantados, respectivamente, nos anos de 2009 e 2017.

A criação do PME desencadeou discussões sobre a educação integral e o tempo integral, bem como sobre os recursos que lhe eram destinados, entre os quais destacamos aqueles transferidos às instâncias subnacionais, por meio do PDDE/Educação Integral. Considerando que o PNME está iniciando sua implantação, muitas indagações e comparações com o programa que lhe antecedeu, o PME, vem sendo feitas, principalmente no que tange ao seu financiamento.

Tais questionamentos necessitam ser acompanhados de estudos e pesquisas para que possam ser compreendidos e, assim, possibilitar a construção de um arcabouço teórico que poderá subsidiar a melhoria da execução dos recursos financeiros vinculados ao tempo integral, enquanto uma dentre as possíveis estratégias voltadas para o avanço dos resultados do PNME no Município de São João de Meriti.

Considerações finais

O presente trabalho encontra-se em fase inicial de realização junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/Unirio), o que faz com que seus resultados ainda estejam em aberto. Acreditamos, contudo, na sua relevância, haja vista tratar-se da análise do contexto da prática do financiamento - junto a uma instância subnacional cuja educação se revela extremamente dependente dos recursos financeiros transferidos pelo governo federal - de um programa considerado como a mais importante política indutora de educação integral e(m) tempo integral no país.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011. SP.

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** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

Brasil. Portaria MEC 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** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 out. 2016.

Painel II - Problematizando a utilização da imagem visual nos processos educativos

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

Coordenação: Lucia Helena Pralon de Souza e Guaracira Gouvea de Sousa

Terça-feira (15/05), de 13h às 17h

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

FORMAÇÃO DOCENTE E LEITURA DE IMAGENS

Adriana M. Assumpção

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO
professoraadrianaassumpcao@gmail.com

Guaracira Gouvêa

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO
guaracirag@uol.com.br

Resumo

Neste texto apresentamos um recorte da pesquisa que vem sendo desenvolvida no curso de doutorado em educação, e, neste momento, nossas reflexões foram tecidas por meio de dados preliminares da pesquisa que está sendo desenvolvida com estudantes de pedagogia da UNIRIO. Nossa escolha para este painel foi apresentar estudo de caso que desenvolvemos com um grupo de estudantes e o objetivo é destacar aspectos da metodologia bem como delineamentos do estudo, onde buscamos compreender quais são os modos de leitura de imagens realizadas neste contexto. Destacamos a relevância desse estudo em virtude do caráter de democratização do acesso à leitura de imagens e mais amplamente da cultura visual fortemente presente na sociedade. O percurso crítico reflexivo trata da relação estabelecida entre os alunos e as imagens e sua influência nas práticas educativas. A pesquisa ratifica a necessidade de democratização do acesso à leitura de imagens, bem como a existência de poucos espaços para problematização dessa questão. Ressaltamos a urgência de outros diálogos que tratem dos estudos já desenvolvidos a esse respeito. Outro ponto a ser destacado é a avaliação dos estudantes que, reafirma a demanda por práticas que envolvam a leitura de imagens nos espaços de formação de professores.

Palavras-Chave: formação docente-leitura de imagens-democratização da leitura-práticas educativas

Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. Mia Couto, 2011.

Introdução

A cultura visual e seu debate na contemporaneidade trazem implicações relacionadas à imagem, incluindo produção, circulação e leitura. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de investigar de forma minuciosa os sentidos envolvidos na leitura de imagens e sua importância na formação docente. Entendemos que é pertinente indagar quais são as mediações existentes entre os estudantes de pedagogia e as imagens que circulam no espaço acadêmico, bem como as formas de apropriação dessas imagens, ao realizarem leituras polissêmicas, dando novos sentidos para elas.

O nosso interesse por esse contexto, possui uma estreita relação com questões suscitadas em aulas ministradas para alunos de Pedagogia, área em que nos dedicamos a trabalhar nos últimos anos. Nossa opção por textos imagéticos decorre da possibilidade de leituras polissêmicas que podem ser realizadas com esse tipo de texto e da problematização deste tipo de leitura em espaços acadêmicos, por meio de uma abordagem dialógica. Acreditamos que a discussão sobre leitura de imagens, pode envolver temas da atualidade e questões políticas e sociais.

Argumentamos em favor de um novo olhar para a questão das imagens que circulam nos espaços de formação de professores e, nesse sentido, compreendemos, assim como Souza (2011), que as imagens podem transmitir conceitos e valores e desempenham importante papel na formação oferecida na licenciatura; dessa maneira, a escolha de uma imagem é sempre intencional e carregada de sentidos ideológicos, trazendo “uma verdade” sobre o mundo.

Entendemos que, para criarmos práticas educativas emancipatórias concretas precisamos construir um espaço que permita o que Boaventura Sousa Santos trata como “reencantamento do mundo, que pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo”. As imagens estão presentes no cotidiano e podem contribuir na construção de saberes e, ainda *criar contra saberes* (SANTOS, 1999, p.104). Desta maneira, problematizar a leitura de imagens no sentido emancipatório nos encaminha para uma questão fundamental na construção do conhecimento que é a luta por experiências culturais e epistemológicas, que respeitem as relações interculturais e a diversidade de leituras que podem ser realizadas.

Oliveira (2012) afirma que explicitamente ou implicitamente, o trabalho de Boaventura Sousa Santos envolve a questão social e a democracia, assim como a construção política que devemos empreender no debate em torno dos conhecimentos, seus usos sociais e status epistemológico.

Na esteira teórica dos dois autores, compreendemos que a leitura de imagens se insere na discussão de um projeto educativo emancipatório.

A concepção de leitura utilizada neste estudo está fundamentada teoricamente na ideia da *leitura do mundo*, pois a compreensão crítica do texto (no nosso caso, texto imagético) implica a percepção das relações entre texto e contexto, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 1993, p.11).

Metodologia

Neste texto escolhemos apresentar um Estudo de Caso, compreendendo que esta metodologia permite uma investigação que preserva características holísticas e significativas dos eventos da vida real e atende ao desejo de compreender fenômenos sociais complexos (YIN, 2001). Uma proposta de estudo aprofundado que permite um conhecimento detalhado do objeto de pesquisa e também como um meio de organizar dados e reunir informações, tão numerosas e detalhadas quanto possível, a respeito do objeto de estudo de maneira a preservar seu caráter unitário (GOODE e HATT, 1973).

Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa por meio de contato presencial feito durante a realização de uma disciplina de férias. A metodologia proposta – onde cada estudante deveria falar de uma vez para que pudéssemos ouvir atentamente cada um – trouxe uma resposta positiva dentro do grupo e isso nos propiciou um espaço dialógico. O encontro com o grupo teve duração de duas horas com a finalidade e utilizamos um gravador para registrar as interações do grupo entre eles e com o mediador. No primeiro momento foram projetadas doze fotografias e solicitamos que os estudantes escolhessem uma e justificassem sua escolha; no segundo momento foram projetadas sete imagens distintas da primeira projeção e foi entregue aos estudantes um caderno com cinco perguntas que eles deveriam responder mediante a indicação do mediador, que projetava uma imagem para cada pergunta. No terceiro momento, os estudantes foram convidados a avaliar, por escrito, a proposta desenvolvida com o grupo.

Discussão

Partimos da premissa de que a utilização de imagens em espaços educativos não se caracteriza como processo recente na história, assim como afirmam Rego e Gouvêa (2010) ao

resgataram aspectos da história lembrando que data de 1685 o primeiro livro didático onde as imagens já possuíam papel fundamental na transmissão do conhecimento. Segundo as autoras, o processo de produção das imagens visuais passou por algumas modificações, desde as imagens registradas em rochas e pedras, aos desenhos em papel, pinturas em telas, fotografias. Para Barthes (2009) com o avanço do tempo o que se percebe é uma grande mudança invertendo o papel do texto e da imagem na sociedade

Antigamente, havia uma redução do texto à imagem, hoje há uma amplificação da imagem ao texto: a conotação já não é vivida senão como a ressonância natural da denotação fundamental constituída pela analogia fotográfica; estamos, pois, perante um processo caracterizado de naturalização do cultural.

Entendemos, assim como Barthes (1990, p.28), que *a significação da imagem é, certamente, intencional: são certos atributos do produto que formam a priori os significados da mensagem.* Assim, na leitura das imagens, a percepção dependerá estreitamente da minha cultura e do meu conhecimento do mundo, dos signos de que disponho (BARTHES, 2009).

A escolha dessa temática, relaciona-se à sua relevância social em virtude da necessidade de mudanças qualitativas na formação dos alunos das licenciaturas. Considerar formação do professor, implica discutir o dilema que, muitas vezes, está no cerne da profissionalização docente, que é exatamente a formação inicial. A sala de aula é um espaço dialógico, mas também de construções ideológicas simbolicamente impostas para servir ao controle social. Como espaço dialógico, pode ser considerado como lócus privilegiado para formação, visando à cidadania e capacidade de atuação na sociedade, a mudanças e novas construções entre os estudantes.

Compreendemos a necessidade de um caminhar diferente nos espaços educativos, onde as práticas devem envolver o “olhar com outros olhos”. Deslocar nossos olhares para além da imagem e buscar as *demandas internas* que nos mobilizam para as leituras que realizamos a partir das projeções. Nossa perspectiva é que refletir sobre a experiência de “olhar” pode propiciar uma formação de estudantes, pautada em experiências mais subjetivas e enriquecedoras por ampliarem as oportunidades de discussões acerca da polissemia das imagens e suas inúmeras possibilidades de leitura.

Penso que, para nós, alunos de pedagogia e para aqueles que serão nossos alunos, olhar imagens é algo muito interessante para todos e que cada um tem suas particularidades, ou seja, podemos

investir como uma didática que resultará em algo produtivo e que pode dar sequência para muitas disciplinas dentro da sala de aula, onde poderemos incentivar a criação de outras experiências (AC)

A fala transcrita de uma estudante, nos lembra uma entrevista feita com o fotógrafo Cartier-Bresson, onde ele era provocado a comentar a fotografia e, em seguida, afirmava que não há nada para se falar, mas apenas olhar, pois não somos estimulados para esse exercício.

É preciso olhar, e olhar é tão difícil. Estamos acostumados a pensar. Pensamos o tempo todo, mais ou menos bem, mas não podemos ensinar as pessoas a ver. Demora muito. Aprender a olhar leva um tempo enorme. Um olhar que pese que interrogue.

(CARTIER-BRESSON, 1979, p.)

Nesse sentido, outra estudante afirma que, poder participar de um momento para refletir sobre imagens é muito positivo, ainda que breve, dentro da estrutura que da grade curricular do curso de pedagogia, que no seu entendimento cria poucas possibilidades para os estudantes entrarem em contato com práticas relacionadas com imagens fixas e/ou imagens em movimento. Ela afirma que só teve uma disciplina no início do curso que falou sobre imagem no livro didático.

Gostei de conhecer novas perspectivas sobre imagens, não percebia o quanto uma imagem pode transmitir variados assuntos e sentimentos [...] Aquela foto das crianças no balanço, o chão de terra batida, o lugar com aparência humilde, tudo isso lembrou muito a minha infância, a casa onde eu vivi... [] Não gostei do pouco tempo para essa atividade...queria poder falar mais e ver mais fotos assim...lembrei da casa em que passei minha infância, dos meus sentimentos em relação a ela... (CL)

Compreendemos que esse momento em que são convidadas a observar as fotografias projetadas pode suscitar sentimentos profundos e percebemos na fala da estudante uma aproximação com a relação estabelecida pelo cineasta Ingmar Bergman, quando ele relata em sua autobiografia, a relação estabelecida com fotografias de sua infância: “ Inclino-me sobre as fotografias de minha infância e estudo o rosto de minha mãe através da lupa; tento penetrar sentimentos que se deterioraram “ (BERGMAN, 2013, p.17).

Incentivada a relatar sua experiência em participar dessa proposta, a estudante D afirmou que considerou um momento muito interessante, em virtude da experiência enriquecedora para sua formação: *Aprendi a olhar os registros dos momentos de nossa vida com outro olhar, um olhar mais*

crítico e detalhista.

Conclusões

Consideramos as reflexões construídas no grupo propiciou enriquecer a formação dos estudantes reafirmando sempre o papel dessas práticas no sentido de da democratização da leitura. Nosso foco se manteve nas imagens e nas reflexões sobre a formação democrática e emancipatória. A experiência com o grupo focal nos trouxe clareza da necessidade de empreendermos outras ações nesse sentido e, as falas dos estudantes reafirmam nossas hipóteses de que ainda há uma urgência de alfabetizar o olhar, pois os espaços educativos não comportam uma pedagogia ancorada apenas na palavra. A imagem precisa ser problematizada no campo da educação, buscando uma compreensão para além da sua superfície e dos seus suportes.

As memórias trazidas pelos estudantes durante a projeção, reafirmam nossa hipótese de que “ler” uma imagem é estar motivado pelo prazer do texto e, dessa maneira, iniciar sua busca a fim de se apropriar, inventar e produzir novos significados. Nesse sentido, o leitor caracteriza-se, como nas palavras de Certeau, como um caçador que percorre terras alheias ao adentrar o mundo da leitura imagética (CHARTIER, 1999). Os relatos nos parecem um caminhar por entre as terras alheias do campo da educação e do campo da imagem, criando, novos sentidos e novas relações para este processo de construção de conhecimento. O Estudo de Caso, nos evidenciou que o diálogo por meio da imagem pode fomentar reflexões sobre educação, além de propiciar práticas que podem ampliar a aventura do olhar.

Referências

BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso. Lisboa: Edições 70 Lda. 2009.

BERGMAN, Ingmar. Lanterna Mágica – uma autobiografia: Ingmar Bergman. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

COUTO, Mia. E se Obama fosse africano? São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 28ed. – São Paulo: Cortez, 1993. – (Coleção questões da nossa época: v. 13).

GOODE WJ, HATT PK. Métodos em pesquisa social. 5a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional;1979:422.

OLIVEIRA, Inês B. Boaventura & a Educação. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____ Contribuições de Boaventura Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2. AGOSTO, 2012.

REGO, Sheila, GOUVÊA, Guaracira. Imagens na Disciplina escolar Física: possibilidades de leitura. Revista Investigações em Ensino de Ciências. v.18 n.1 p.127 – 142. março 2010.

SANTOS, Boaventura S. MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. – São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Lúcia Helena Pralon de. As Imagens da Saúde em Livros Didáticos de Ciências. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2011. Tese (doutorado).

YIN, R. K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A POSSIBILIDADE EDUCATIVA DOS CINEJORNAIS

Amanda Custódio

amanda.hsc@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta algumas considerações da pesquisa monográfica desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Colégio Pedro II, a qual objetivou elaborar proposta pedagógica direcionada a estudantes do nono ano do ensino fundamental a partir da análise dos cinejornais Brasil Hoje produzidos pela Agência Nacional na década de 1970, com o intuito de realizar um ensino crítico sobre o período histórico ditadura civil-militar, especificamente a vigência do milagre econômico brasileiro. Foi possível averiguar alguns discursos implícitos que compunham os projetos políticos do regime, o que permitiu apontar a possibilidade educativa do trabalho com o cine jornalismo em sala de aula.

Palavra-chave: Ensino de História; Cinejornais; Ditadura Civil-Militar; Milagre Econômico Brasileiro.

Introdução

Enfatiza-se a importância de intensificar os debates na disciplina História acerca do tema Ditadura Civil-Militar, pois ainda ressoa na sociedade a reprodução de discursos legitimadores e nostálgicos deste período, inclusive entre indivíduos que não o vivenciaram. Logo, faz-se urgente a conscientização sobre as controvérsias que o atravessaram.

Espera-se com este resumo divulgar aos interessados no tema cinema e ensino a monografia intitulada "Cinejornais, Ditadura e Milagre Econômico: a possibilidade educativa do audiovisual". Na monografia em que este resumo se baseia foi elaborada proposta com o objetivo de instigar nos discentes que compõem o nono ano do ensino básico uma análise crítica de seis produções entre os anos 1971 a 1973 do Cine Jornal Brasil Hoje da Agência Nacional durante a gestão do general Emílio Garrastazu Médici, como forma de averiguar aspectos do fenômeno Milagre Econômico Brasileiro. Elaborou-se um roteiro contendo questões com o intuito de provocar observação de aspectos da linguagem cinematográfica destes materiais que expressam projetos políticos da conjuntura supracitada.

Metodologia

Realizou-se pesquisa bibliográfica, seleção e apuração dos cinejornais Brasil Hoje que estão digitalizados e acessíveis pelo Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN) organizado e conservado pela instituição Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

Os dispositivos de apuração da página avançada de pesquisa do SIAN indicaram quarenta e nove cinejornais produzidos entre os anos 1970 a 1973. O recorte temporal coincide com a primeira edição do cinejornal Brasil Hoje e com a vigência do fenômeno Milagre Econômico brasileiro concomitante a presidência de Médici.

Deste total, seis foram escolhidos para a proposta de oficina de análise tendo como critério os cinejornais que abordam em seus conteúdos os trabalhadores representados e os programas de assistência a população. Devido a multiplicidade temática que compõe um mesmo cinejornal, também foi necessário selecionar de acordo com o tempo de exibição da reportagem que faz a abordagem específica.

Os Cinejornais e o Milagre Econômico Brasileiro

A monografia abordou discussões que perpassam a relação do Cinema com a História e o ensino, os desafios e possibilidades em lecionar o conteúdo Ditadura Civil-Militar em sala de aula, a possibilidade educativa dos arquivos digitalizados como fonte para a disciplina, os significados e transformação de sentidos dos cinejornais ao longo do tempo e a análise das produções supracitadas do Cine Jornal Brasil Hoje para indicar a proposta de uso desta fonte audiovisual no ensino de História.

Ressalta-se que o filme é considerado fonte histórica por expressar indícios socioculturais, econômicos e políticos da conjuntura de produção e o contexto de comercialização (BARROS, 2012).

Os Cinejornais foram fundamentais para o desenvolvimento da cinematografia brasileira, surgindo no país em 1910 perduram até meados da década de 1980. Curtas-metragens exibidos nas salas de cinema incumbidos de informar os espectadores sobre múltiplos temas em uma mesma edição tornaram-se relevantes difusores de afirmação dos governos em voga (ARCHANGELO, 2015). No contexto da Ditadura Civil-Militar os cinejornais expressam as proposições dos governos através da Agência Nacional, um dos órgãos responsáveis pelo enaltecimento, propagação de ideias e divulgação de obras do regime (MAIA, 2015).

Através de um roteiro que destacava atenção a aspectos como sonoridade, imagens exibidas e discurso do locutor constatou-se algumas das características implícitas do projeto do regime militar, como a política de remoção de favelas, a representação do trabalhador formado para atender a demanda industrial capitalista como mão de obra dissociada do trabalho intelectual; o Estado não beneficente, mas gestor que responsabiliza a sociedade a contribuir com a prosperidade da nação, como no plano de erradicação do analfabetismo. Também a utilização de programa social promovido por militares em busca de legitimação da sociedade para a manutenção das estratégias de repressão aos opositores.

Estas características estão inseridas nos projetos discursados de modo mais explícito, como integração nacional (regional e social) associada ao progresso econômico, perpassando pela valorização do trabalhador enquanto mão de obra especializada. Características que compunham o plano ideológico de Brasil Potência a ser exposto no cenário internacional.

Estas análises corroboram com o entendimento de que o fenômeno Milagre Econômico não se limita ao aspecto financeiro. Enquanto interpretado como “Anos de Ouro” para determinados segmentos da sociedade foi “Anos de Chumbo” para outros. Concomitante a existência de setores reprimidos, existia sentimento de estabilidade gerado pela política de segurança nacional combatente ao comunismo, ufanismo instigado pela Copa de 1970, sensação de inovação perante grandiosas obras públicas para a integração nacional. Estes aspectos tornaram Médici o ditador mais popular do regime, imagem perdida com a transição democrática. (CORDEIRO, 2012).

Conclusões

Ao compreender a importância dos filmes cinejornais para os estudos da História torna-se notória a relevância do mesmo para o ensino e aprendizagem da disciplina. Além disto, é necessário que os conteúdos e métodos das instituições escolares estejam em concordância com as vivências dos educandos, as quais não abarcam somente a cultura letrada e são permeadas por novas mídias e tecnologias. Logo, os recursos audiovisuais como as películas cinematográficas são pertinentes, favorecendo do mesmo modo um consumo crítico dos bens culturais.

Igualmente, entender as controvérsias presentes no fenômeno Milagre Econômico Brasileiro são importantes quando na atualidade existe forte disputa de narrativa sobre o período da Ditadura Civil-Militar.

Durante os regimes ditatoriais o cine jornalismo cumpriu importante função de propaganda dos projetos governamentais, tornando o seu estudo uma possibilidade para desenvolver a

percepção crítica dos estudantes sobre películas deste teor e de como por meio de propagandas audiovisuais é possível desvelar ideias que permeiam a sociedade e o Estado.

Referências

ARCHANGELO, Rodrigo. **Imagens da nação**: política e prosperidade nos cinejornais Notícias da Semana e Atualidades Atlântida (1956-1961). Tese (Doutorado em História Social) – USP, São Paulo, 2015.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. *In*: BARROS, José d'Assunção; NÓVOA, Jorge (Orgs.). **Cinema-história**: teoria e representações sociais no cinema. 3. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

CORDEIRO, Janaina Martins. **Lembrar o passado, festejar o presente**: as comemorações do Sesquicentenário da Independência entre consenso e consentimento (1972). Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MAIA, Tatyana de Amaral. Imagens públicas: os cine-jornais da Agência Nacional na ditadura civil-militar (1967-1979). *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 9., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2015.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

TELEVISÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – IMAGENS NA EDUCAÇÃO (1960 - 1975)

Cíntia Nascimento de Oliveira Conceição

UERJ - PUC-Rio

cintiadeoliveira@yahoo.com.br

Resumo

Os anos de 1960 e 1970 foram de muitas transformações no Brasil. Em 1960, a UNESCO reconheceu a impossibilidade de acabar com o analfabetismo da população mundial apenas com as instituições escolares e incentivou o uso da televisão na alfabetização. O Instituto de Educação iniciou um programa de formação de professores para o uso da televisão educativa com a proposta de formar professores produtores de vídeos educativos. A linguagem televisiva era híbrida com referências no rádio, no teatro e no cinema, criando novos cenários imagéticos para educação com a televisão educativa.

Palavra-chave: televisão; imagens; formação de professores; telenovela educativa.

Introdução

A experiência da TV Educativa no Rio iniciou com Gilson Amado, apesar de um longo período de idealização, concepção e formação que contou com a ajuda de Roquette-Pinto e Tude de Souza como intelectuais e educadores defensores da programação educativa (Milanez, 2007). Gilson Amado dirigiu a FCBTVE e estabeleceu como meta alfabetizar 15 milhões brasileiros acima de 18 anos usando a televisão. No início não existia um canal exclusivo, mas a programação educativa era veiculada em redes comerciais.

Segundo Jambeiro (2002), dois fatores contribuíram para alavancar as produções educativas para televisão: a ofensiva internacional, liderada pela Unesco¹, que pressionou pelo uso da TV para atender necessidades educacionais nos países em desenvolvimento; e o processo

¹ O censo do IBGE de 1970 indicava que mais de 20 milhões de brasileiros acima dos 10 anos de idade eram analfabetos e havia pressão nacional e internacional para diminuir esse quantitativo.

acelerado de industrialização no país que passou a necessitar de formação rápida de mão de obra². No Brasil a televisão se formou a partir das linguagens do rádio, do teatro e do cinema.

Formação de professores para TV educativa

Em 1962, o Instituto de Educação do Estado da Guanabara foi pioneiro nas iniciativas de formação de professores para a utilização da televisão como meio de comunicação a serviço da educação. O Instituto organizou o *Seminário Televisão Educativa*, ministrado pelo professor Armand Hunter, da *Michigan State University*. Posteriormente, 1967, com o lançamento do 1º Centro Experimental de Televisão Educativa no Estado da Guanabara, sediado no Instituto de Educação, a formação de professores e técnicos para produção, operação e direção para programas educativos ganhou destaque.

As professoras Alfredina de Paiva e Souza e Judite Brito de Paiva e Souza eram as coordenadoras do curso que recebeu alunos de diferentes regiões do país. Durante os anos 1970 e 1971, o Instituto de Educação fez convenio para transmissão de programas educacionais com emissora comercial de TV do Rio de Janeiro, a TV Continental, Canal 9. A programação era exibida em *horário nobre*, das 19 às 21 horas de segunda a sexta. Entre os programas exibidos encontramos os seguintes nomes: Contando História, Nosso Brasil, Brincando com Números, Inglês, Fazendo Música, Consultório Didático, Efemérides, Brincando com o Mundo, Gente e Fatos.

Durante o período pesquisado, verificamos que nos primeiros anos o Instituto de Educação do Rio de Janeiro ofereceu o *Curso Introdução a TV Educativa*. Depois, no início dos anos de 1970, os cursos se diversificaram: Preparação para a TV Educativa (54h ou 60h), Comunicação de Massa e Educação pela TV (60h), Comunicação e Expressão através da TVE (60h), Técnica Operacional – manuseio de equipamentos e produção de programas em estúdio e externas (teórico- prático 60h e estágio de 48h). Estes cursos eram compostos com turmas que variavam entre 115 e 17 alunos inscritos. A proposta do Instituto era preparar o professor para ser produtor de vídeos educativos.

As imagens na educação formal nesse período eram as da telenovela educativa *João da Silva*, que foi direcionada para o ensino de jovens e adultos. Os telespectadores tinham a possibilidade de obter certificação do primeiro grau do ensino primário, reconhecida pelo Ministério

² No Rio de Janeiro, de 1962 a 1964, foram transmitidas 262 horas de aula para 5.000 estudantes, organizados em 105 salas de aula, pela TV Rio (Jambeiro, 2002, p.120).

da Educação e Cultura (MEC). A telenovela *João da Silva* ganhou o Prêmio Japão Nihon Hôso Kyokai (NHK), em 1973, direcionado aos melhores programas da tele-educação do mundo.

O planejamento didático de *João da Silva* seguia os princípios da alfabetização funcional praticada no período que somava valores utilitários à educação. A alfabetização deveria ter uma funcionalidade capaz de inserir o indivíduo adequadamente no seu meio social. O alfabetizado funcional teria que ser capaz de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo fossem importantes para o desenvolvimento individual, social e cidadão.

Metodologia

A metodologia aplicada para a concepção deste trabalho foi a análise de documentos de arquivos pessoais de profissionais pioneiros em tele-educação no Brasil, documentos oficiais da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, de jornais da época disponibilizados na Hemeroteca Digital Brasileira e de documentos do Centro de Memória do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro. O procedimento de pesquisa foi análise de conteúdo, trabalhando a partir dos pressupostos de história e teoria social cuja base filosófica se apóia na idéia de que a realidade é social e culturalmente construída.

Considerações finais

As imagens da televisão apresentavam um perfil híbrido, influenciado pelo rádio, pelo teatro e pelo cinema. Esse perfil híbrido também estava presente nos primeiros programas educativos, que mesmo com o compromisso de atuar no campo da educação formal e não formal, seguiam as regras de mercado e buscavam agradar os telespectadores valorizando a linguagem do entretenimento para manter a audiência. A opção pela linguagem popular em detrimento do clássico e do erudito foi uma das características mais expressiva das telenovelas da época. O foco comercial das emissoras impôs formatos populares capazes de criar identificação com público e fidelidade com a programação dos canais de televisão. As imagens eram teatralizadas e usadas como recurso pedagógico e de entretenimento. Já nos anos de 1950, McLuhan (1974) destacava que é ilusório acreditar que educação e entretenimento são totalmente distintos e afirma que tal ilusão servia apenas para aliviar a responsabilidade dos produtores de conteúdos e de seus financiadores sobre o que é exibido nos canais de televisão, nas emissoras de rádio e no cinema.

A ampliação dos recursos de comunicação rompeu o isolamento dos grupos sociais consolidando a idéia de comunicação sem fronteiras e criando novos cenários imagéticos para

descrever o cotidiano. As imagens em movimento e as narrativas da televisão se tornaram hábito dos brasileiros e com autoridade também para educar, ditar comportamentos sociais e estéticos.

Referências

- BRITTO, Luiz Navarro de. **Teleducação – o uso de satélites: política, poder, direito**. São Paulo: T. A. Queiroz; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981.
- CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Revolução na Comunicação**. Rio de Janeiro; Zahar Editores, 1974.
- FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- HAMBURGER, Esther. Telenovelas e interpretações do Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 82, 2011.
- JAMBEIRO, Othon. **A TV no Brasil do século XX**. Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2002.
- MACIEL. Leandro Silvio Katzer Rezende. **Projeto “João da Silva” – pioneirismo em teleducação matemática**. Disponível em: <http://limc.ufrj.br/hitem4/papers/6.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- MILANEZ, Liana (org.). **Rádio MEC: herança de um sonho**. Rio de Janeiro: ACERP, 2007^a.
_____, Liana (org.). **TVE Brasil: cenas de uma história**. Rio de Janeiro: ACERP, 2007^b.
- NAPOLITANO, M. A MPB na era da TV. In: Ana Paula Ribeiro; Marco Roxo; Igor Sacramento. (Org.). **História da Televisão no Brasil**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2010, v. 1, p. 85-106.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

IMAGENS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ESCOLHAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Natália Vinhosa Bruno

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
naty_vbruno@yahoo.com.br

Sheila Cristina Ribeiro Rego

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
scrrego@gmail.com

Resumo

O presente estudo tratou da análise das respostas a um questionário, utilizado como instrumento de coleta de dados para a dissertação de uma das pesquisadoras, aplicado a professores de ciências do ensino fundamental II de escolas privadas do município do Rio de Janeiro. Com ele buscou-se conhecer o perfil destes sujeitos_ assim como suas práticas educativas, visando compreender como estes professores utilizam as imagens em suas aulas. Através deste estudo foi possível observar que aparentemente os professores não apresentam preferências por imagens fixas ou móveis para o ensino de ciências. Metade dos entrevistados disseram ser as imagens um dos três fatores principais na escolha de seus materiais didáticos. Consideramos relevante conhecer as escolhas dos professores em relação ao uso de imagens como uma das formas da linguagem utilizadas no ensino de ciências.

Palavras-chave: Imagens; Ensino de Ciências; Professores

Introdução

Para chegar à atual organização social que conhecemos muitas foram as alterações que a sociedade passou ao longo dos anos. Precisamos ter em mente que para tal o ser humano buscou desenvolver diferentes formas de comunicação, sendo as imagens uma das primeiras a surgirem e extremamente utilizadas ainda na atualidade.

Podemos definir por imagens a representação mental e/ou visual de ideias, conceitos e objetos. De acordo com Joly (2015) o termo “imagem” é amplamente utilizado, podendo apresentar diversos significados. Em sua obra Joly (2015) utiliza a seguinte definição para este termo: “[...] a

imagem seria um objeto segundo com relação a um outro que ela representaria de acordo com certas leis particulares” (JOLY, 2015, p. 14).

Imagens são facilmente encontradas no dia a dia da humanidade, contudo de acordo com Faria (2016) existe uma falta de preparo dos educadores para desfrutar da linguagem imagética, o que, provavelmente, se alonga para o ensino.

O presente estudo buscou investigar através de um questionário, se e como professores de ciências do ensino fundamental II utilizam imagens, se as consideram importantes e quais os aparatos tecnológicos que aplicam em suas práticas pedagógicas. Os resultados aqui apresentados fizeram parte da dissertação de uma das autoras.

Metodologia

Participaram do estudo quatro professores de ciências do ensino fundamental II de escolas privadas do município do Rio de Janeiro. O questionário apresentado aos professores estava dividido em duas partes. Na parte I foram realizadas perguntas (abertas) básicas para que fosse possível conhecer características gerais da formação e atuação docente dos entrevistados. Na parte II foram efetuadas perguntas (fechadas) sobre a prática docente, sendo possível investigar quais os materiais didáticos e quais os fatores que influenciam nas escolhas dos entrevistados, assim como os tipos de imagens mais utilizados.

Discussão

Através da parte I do questionário foi possível traçar o perfil dos entrevistados. A faixa de tempo de formação em Licenciatura em Ciências Biológicas dos entrevistados variou entre 10 e 45 anos. O período de atuação no ensino fundamental II variou entre 5 e 45 anos. Dois entrevistados disseram não ter realizado pós-graduação, um disse ter realizado pós-graduação lato senso na área de educação/ensino e um disse possuir pós-graduação lato senso e mestrado em andamento na área de educação/ensino. Com estes resultados podemos afirmar que os dados levantados apresentam uma grande diversidade de experiências, decorrentes das possíveis alterações que o ensino pode sofrer com o passar dos anos.

Com a parte II do questionário pediu-se que os entrevistados selecionassem três opções das respostas fechadas que foram fornecidas, onde sempre uma das opções disponíveis era “outros”, caso o entrevistado não se sentisse contemplado com as opções fornecidas. Na pergunta: “Quais dispositivos você mais usa em suas aulas?”, das 8 opções (aparelho de CD/DVD, celular, computador, projetor, quadro negro/branco, tablet, televisão e outros) de respostas fornecidas foram assinaladas 4: computador, projetor, quadro negro/branco e outros. O único dispositivo assinalado pelos 4 professores foi o quadro negro/branco, mostrando que apesar de ser o mais antigo dentre as opções fornecidas e mesmo com todos os aparatos tecnológicos usados pelos professores, nenhum deles dispensa o seu uso.

Na pergunta seguinte os entrevistados indicaram quais os materiais didáticos mais utilizados em suas aulas, dentre as opções: fotografia, GIFs, jogos, livro didático, material de outros professores, material próprio, modelos 3D, músicas, paródias, plataforma online, revistas, simulações computacionais, vídeos e outros. Em que foram assinaladas 8 opções: fotografias, paródias, vídeos, jogos, livro didático, material próprio, outros (sites de pesquisa de dados, imagens, textos, PowerPoint) e revistas.

Em relação aos materiais didáticos menos ou não utilizados foram marcadas 7 das 14 opções (fotografia, GIFs, jogos, livro didático, material de outros professores, material próprio, modelos 3D, músicas, paródias, plataforma online, revistas, simulações computacionais, vídeos e outros) de respostas, que foram: GIFs, jogos, material de outros professores, modelos 3D, plataforma online, revistas e simulações computacionais. Sendo a opção “plataforma online” a que foi mais escolhida, sendo opção de três entrevistados.

Em relação às imagens mais utilizadas as opções fornecidas foram: animações, desenhos no quadro, desenhos realistas, GIFs, Hqs/tirinhas, imagens do livro, pintura, charges, esquemas, fotografias e vídeos. Destas apenas as quatro últimas foram assinaladas, sendo que as opções esquemas e vídeos foram marcadas por todos os professores.

Ao serem questionados sobre os fatores que influenciam na escolha do material didático das 9 opções fornecidas a seguir, apenas as 6 primeiras foram citadas: atualização das informações, apresentação dos conceitos de forma sucinta, clareza do material, imagens, material dinâmico, divertido ou atrativo, metodologias ativas/ alunos participantes, ausência de erros, tamanho da turma e comportamento e outros. Metade dos entrevistados disseram ser as imagens um dos três

fatores mais importantes na hora da escolha do material didático, o que enfatiza que o professor enxerga a imagem como algo importante para o ensino.

Conclusões

Através do questionário foi possível observar que os professores utilizam em larga escala novas tecnologias como computadores e projetores em sala de aula, sendo estes aparatos para a exposição de imagens fixas e em movimento, como os citados vídeos e esquemas. Contudo o único dispositivo assinalado por todos os professores como um dos três mais utilizados foi a opção “quadro negro/branco”, mostrando que apesar de ser o dispositivo mais antigo das opções este não caiu em desuso. Devemos levar em consideração a possibilidade de passar tanto mensagens da linguagem verbal como visual através deste dispositivo.

É válido ressaltar que o questionário apresenta a limitação de indicar apenas o que os professores declararam fazer, mas não o que efetivamente fazem, que seria possível com observações de suas aulas.

Consideramos relevante conhecer as escolhas dos professores em relação ao uso de imagens como uma das formas da linguagem utilizadas no ensino de ciências.

Referências

FARIA, D. P. B. de. **PRODUÇÃO E LEITURA DE FOTOGRAFIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

JOLY, M. Introdução à análise da imagem. São Paulo: Papyrus editora, 2015.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A REPRESENTAÇÃO DE FAMÍLIA ATRAVÉS DAS IMAGENS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS IMPRESSO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paola de Fátima da Silva Gonçalves

paola.goncalves89@gmail.com

Resumo

Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa feita nos materiais didáticos impressos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal do Rio de Janeiro onde analisamos as fotografias e os desenhos que representam uma família. Atualmente, percebemos as diferentes formações familiares que constituem a nossa sociedade, assim, esta pesquisa analisa como estas representações estão sendo divulgadas nos livros didáticos e cadernos pedagógicos e reflete a partir do material encontrado se a diversidade está sendo mostrada, pois entendemos que quando falamos que a diferença existe, ela já não é tratada como tabu, mas como reflexo de uma sociedade composta de diversas culturas.

Palavra-chave: Imagem; Livro Didático; Família.

Introdução

Entendendo que atualmente a nossa sociedade possui diversas constituições de núcleos familiares, percebemos a necessidade de representação dessa diversidade nos livros didáticos e outros materiais impressos, para que seja retradada não como um tabu, mas como reflexo da realidade cotidiana.

Quando falamos sobre as diferenças ou diferentes tipos de representações, significa entender que elas existem, representá-las. “A noção de representação é importante porque está ligada à produção das identidades e das diferenças” (AMAZONAS et al, 2008).

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar o modo como os materiais didáticos impressos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal do Rio de Janeiro representam a família através de suas fotografias e seus desenhos e refletir sobre os resultados encontrados

Metodologia

A metodologia de pesquisa utilizada foi artesanal e analítica. Portanto, pedimos para que as professoras da Escola Municipal Francisco Alves cedessem os livros que utilizavam em sala de aula. Juntamente com os livros, os cadernos pedagógicos da disciplina de Ciências, do 4º e 5º ano, de todos os bimestres do ano de 2017 foram analisados.

Para o armazenamento dos dados encontrados, confeccionamos uma tabela com as seguintes informações: nome do livro, página da imagem encontrada, o número da imagem, tipo de imagem e a descrição da imagem.

As imagens fixas, impressa no material didático, acompanhada de um texto verbal relacionado à família se configura em nosso objeto de pesquisa. As fotografias devido ao alto grau de iconicidade com o real, funcionando como a representação da realidade. Os desenhos também foram analisados a partir do momento em que tinha relação com o objeto da pesquisa.

Utilizamos da linguagem verbal para que fosse feita a leitura com um único significado, que aquela imagem se referia à família. Para embasar esta reflexão, Aparici et AL (2006) nos faz perceber que a representação da imagem nos dá diferentes leituras, mas quando esta está atrelada com a linguagem escrita, ressalta algum aspecto que o autor quis destacar, fazendo com que tenhamos uma leitura única.

Foram encontradas um total de 29 imagens relacionadas à família, sendo elas, 19 fotografias e 10 imagens do tipo desenho. Ao total, localizamos 15 imagens representando uma família tradicional, composta por um pai, uma mãe e filhos; 10 imagens que representavam a família com uma mãe ou um pai e seus filhos; 1 imagem representando a família com os avós e os netos; 3 imagens que retratam a família através da arte.

Não encontramos nenhuma imagem que representasse a família nos cadernos pedagógicos.

Discussão

Para a pesquisa percebemos que a família, os materiais didáticos impressos e a imagem são componentes fundamentais para a reflexão sobre seus usos na sala de aula e contribuição para a formação do sujeito enquanto ator da sociedade.

Investigar quais famílias estão representadas nos materiais didáticos é perceber quais estão sendo retratadas e quais estão sendo invisibilizadas. Não existe uma definição específica para este termo, sua interpretação depende do tempo e da cultura na qual estamos inseridos.

Vemos um conceito de família em Oliveira (APUD Ainda Lévi-Strauss 1956, p.309), que nos diz:

A família, consistindo de uma união mais ou menos duradoura, socialmente aprovada, entre um homem, uma mulher e seus filhos, constitui fenômeno universal, presente em todo e qualquer tipo de sociedade.

Também em nossa Constituição Federal de 1988, Artigo 226, define a família como base da sociedade e com proteção especial do Estado, o terceiro parágrafo diz que é reconhecida a partir da União Estável de um homem com uma mulher. E em seu quarto parágrafo diz que uma família também é reconhecida quando a entidade familiar é formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Muitas vezes, a constituição de família segue de maneira linear vinda de um modelo burguês, constituída por um pai, uma mãe e filhos. Esta formação foi se modificando através do tempo, tornando possível outras composições de constituição familiar,

A família é uma instituição mutável, que se modifica ao longo da história e em cada sociedade. Há diversas formas de afeto entre as pessoas, de modo que as famílias não estão estruturadas rigidamente. Não há uma forma mais adequada de construir relações familiares – o que existe é uma riqueza nas formas de relação. (LINS, 2016, p. 84)

A família é o primeiro contato do sujeito com outros atores da sociedade, uma das primeiras formas de socialização.

Analisar as imagens nos livros didáticos nos faz compreender seu papel no processo de ensino-aprendizagem do sujeito. Segundo Pereira e Terrazan (2011, p. 490) “dentre as linguagens não verbais, a linguagem visual tem sido largamente utilizada na construção/transmissão de significados, sendo a sociedade atual considerada como a ‘sociedade das imagens”.

Sabendo que uma imagem pode ser lida de diferentes formas, com diferentes interpretações, cada sujeito faz a leitura da imagem de acordo com sua cultura e convívio social.

Neste trabalho, vemos o livro didático como uma ferramenta de auxílio no cotidiano do professor, auxiliando também a aprendizagem do estudante. Em Faria (2017) vemos que “o livro didático é o suporte material básico das atividades pedagógicas implementadas na escola”.

Os materiais didáticos impressos são utilizados cotidianamente pelos professores e estudantes, contribuindo para a formação da identidade do sujeito e mostrando a diversidade na

qual ele está inserido. Através da representação das diferentes culturas existentes em nosso país, contribuí para que o individuo se reconheça como um cidadão.

Conclusões

A análise das imagens nos materiais didáticos impressos, nos leva a perceber diferentes formas de representação de família, mas que ainda predomina o modelo tradicional, aquela constituída por um pai, uma mãe e filhos.

Quando consideramos que não encontramos muitas representações diferentes da tradicional, notamos o que está sendo invisibilizado nas escolas, como as famílias homoafetivas.

Mavers e Kress (2015, p. 227) nos diz “A representação jamais é neutral: o que se representa no signo ou em complexos de signos realiza o interesse, os pontos de vista, as posturas e os valores daqueles que produzem os signos”. E ainda completam, dizendo “os signos não são cópias nem imitações, mas usos bem entendidos de material significante existente. Eles são, em todos os casos, transformações específicas de material culturalmente disponível.”.

Devido a grande onda conservadora que estamos vivendo, tentam silenciar o que não está dentro do padrão que acreditam ser aceitável. Mas quando deixamos de falar sobre estas questões, marginalizamos tudo o que foge deste contexto. Quando defendemos que haja a representação de família que fogem do modelo tradicional, não é querendo impor valores, mas mostrar a diversidade que nos cerca na sociedade.

A escola como um local formador, deve contemplar a diversidade que existe dentro e fora dela, falando sobre respeito. Durante a infância que nos constituímos como sujeitos sociais e começamos a entender a diferença e o respeito ao próximo.

Referências

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; et al. Representação de família e material didático. Revista Interamericana de Psicologia. 2008, Vol 42, N 2, p 236 – 246, 2008.

APARICI, R.; MATILA, A. G.; BAENA, J.F.; Acedo, S. O. La imagen: analisi y representación de la realidade. Barcelona, ES: Gedisa Ed. 2006

BRASIL, Planalto. Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05/05/2018

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. IDEOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO. 17 ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. DIFERENTES, NÃO DESIGUAIS, A QUESTÃO DE GÊNERO NA ESCOLA. 1º Ed. São Paulo: Reviravolta, 2016

MARVERS, Diane; KRESS, Gunther. SEMIÓTICA SOCIAL E TEXTOS MULTIMODAIS. In: DOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (ORG). TEORIA E MÉTODOS DE PESQUISA SOCIAL. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 225-233.

OLIVEIRA, NHD. Recomeçar: família, filhos e desafios [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p. Acesso em 07/05/2018

PEREIRA, Andrea Garcez; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. A MULTIMODALIDADE EM TEXTOS DE POPULARIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA CRIANÇAS. Ciência & Educação, v. 17, n. 2, p. 489-503, 2011.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

APONTAMENTOS SOBRE GÊNERO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS SUGERIDAS NANTERNET

Isabela Pereira Vique

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

pvique.isabela@gmail.com

Rosane Tesch de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

rosanetes@gmail.com

Resumo

O presente texto tem por objetivo apontar a importância da Educação Infantil na construção da subjetividade e como, nesta etapa do desenvolvimento, as crianças podem perceber e entender o mundo à sua volta. Assim como falas, olhares e gestos, os recursos didáticos e ambientais agem igualmente nesta construção. Então, para entender como as práticas cotidianas podem influenciar na significação e apropriação de objetos e símbolos, serão exemplificadas algumas estratégias sugeridas em sites da Internet destinados à Educação Infantil como dispositivo da pesquisa. Dentre as práticas apontadas, foram pesquisadas aquelas que oferecem sugestões de atividades e materiais que possam produzir práticas de ensino apontadas como sexistas, ou não.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Práticas Pedagógicas.

Introdução e Metodologia

As características deferidas a cada sexo-gênero são cheias de expectativas antes mesmo do nascimento da criança. As roupas que serão compradas, o quarto em que irá dormir, os brinquedos e acessórios, tudo o que é comprado e planejado para um ser que ainda não veio ao mundo, já é carregado de significações referentes ao gênero em que a criança será inserida e a partir do qual ela deverá criar um sentido para si e uma percepção de si no mundo. Butler (2010) entende que o gênero “não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado” (p.25). Para a autora gênero não é uma qualidade estável, fixa e coerente, sempre disposta a partir de uma dicotomia, como o pensamento ocidental binarista opõe, reforçando, por exemplo, a ideia de que há coisas que são de meninos e coisas que são de meninas. Essas “coisas”, na verdade, seriam práticas exaustivamente repetidas e marcadas para

que cada um exerça sua função em uma ordem social pré-concebida. Sobre as divisões no/do espaço escolar Louro (2014) nos diz que a “escola delimita espaços, servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui, informando o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (p.64).

Ao problematizar estas delimitações estamos buscando novos modos de ver, ser e estar no mundo que possam ser compartilhados e resignificados dentro e fora da sala de aula, e o fazemos com as pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2003), que formam uma opção política e epistemológica de pesquisa, e com os usos das tecnologias e da cibercultura, que já fazem parte dos cotidianos escolares e das práticas docentes, principalmente nos usos da Internet como banco de dados.

Crianças e subjetividades

A percepção que as crianças constroem de si mesmas e do que as rodeiam começa no primeiro ano de vida. Elas percebem o que está mais perto delas, o que podem tocar e olhar de perto, os seus principais objetos e o ambiente, assim como as pessoas que participam do seu cotidiano, e aos poucos a criança vai aprendendo a preferir brinquedos que a sociedade estipulou para o seu sexo. A indústria de moda, de brinquedos e televisiva interfere nesse processo, que continua se constituindo ao longo da vida. Nas creches e pré-escolas podemos encarar as atividades pedagógicas com papel fundamental para o entendimento que a criança faz dela mesma e do outro e essa construção vai se firmando em pequenos detalhes no cotidiano escolar. Desta forma, podemos afirmar que a edificação da identidade é produzida no interior das práticas socialmente e culturalmente estabelecidas e é reconstruída na problematização das mesmas. As subjetividades são pautadas pela diferença. Para saber quem somos é preciso saber quem não somos e o que as outras pessoas são.

Práticas apontadas: a separação e a inclusão

Para ilustrar brevemente o estudo, será analisada uma das práticas mais utilizadas na Educação Infantil, a denominada “chamadinha”. Nas chamadinhas as crianças vão tendo um convívio diário com a escrita do seu nome, além de terem a percepção de quem está presente ou ausente. Com as crianças menores é comum serem utilizadas fotos, substituindo o nome, para criar uma memória visual das demais crianças e dela própria.



FIGURA 1

A primeira imagem foi retirada do *blog infantil Criativa*. Podemos analisar que a chamadinha está separada por sexo-gênero e é organizada por cores (rosa e azul), reforçando o que já se encontra no imaginário coletivo como sendo “cor de menino” e “cor de menina”. As meninas possuem laço no cabelo e os meninos um boné. Podemos observar também que, sem exceção, as meninas possuem cabelos mais longos e os meninos mais curtos. Um ponto importante a ser observado é que embora os cabelos, tanto dos meninos quanto das meninas, possuam cor e formas diferentes, a cor da pele é sempre a mesma: branca. Isso nos indica como diversas dinâmicas de produção da diferença e opressão podem se articular nos processos culturais cotidianos. Perante essas inquietações, levantam-se ainda outros questionamentos. E quanto à criança negra? Qual o seu lugar? Aonde ela se vê?



FIGURA 2

A segunda imagem foi *printada* do site *Pra Gente Miúda*. Nela podemos perceber que cada criança reconhece o seu rosto no miolo de uma flor que está exposta. Observa-se neste caso uma tentativa de diversificar as possibilidades, porém, há de se atentar nas cores das flores. As meninas possuem suas fotos em flores de diversas cores (rosa, vermelho, amarelo e laranja), mas os meninos devem reconhecer o seu rosto dentro de uma flor azul, a única variante é a tonalidade, mais clara ou mais escura.



FIGURA 3

A imagem 3 também foi extraída do *blog infantil Criativa* e se trata de uma chamadinha composta de uma figura maior representando a escola e uma menor representando a casa. Neste recurso não se observa a presença de segregação por gênero. Não há cores separadas para meninas e meninos, e nem bonecos caracterizados de forma normativa referente aos gêneros. Trata-se de uma estratégia que unifica um grupo heterogêneo de crianças e diversifica as possibilidades, mostrando uma alternativa para desconstruir a normatização do cotidiano na Educação Infantil.

Considerações finais

As estratégias e recursos apontados pela pesquisa, utilizando as imagens de páginas da internet, nos mostram uma intenção de compartilhar experiências entre as professoras de Educação Infantil. Desta forma, vai sendo construída uma rede de interações entre as mesmas. E de acordo com as práticas apontadas, vai se criando também uma rede de significações, que perpassam as construções que as docentes vão estabelecendo delas mesmas e dos seus alunos, ao mesmo tempo em que estabelecem um “lugar próprio” e um “fora de lugar” capaz de desconstruir práticas segregadoras e produzir novas subjetividades.

Referências

- ALVES, Nilda Guimarães. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*: Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan/dez. 2003.
- BUTLER, Judith. *Problema de los gêneros, teoria feminista y discurso psicoanalítico*. In NICHOLSON, j. Linda (Org). *Feminismo/posmodernismo*. Buenos Aires: Feminaria Editora, 1992.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16.ed. Petropol: Vozes, 2014.v.1. 184p.
- VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*. Cadernos Pagu, Campinas, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci_arttext. Acesso em 14 de maio de 2015.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A MULHER COMO SUJEITO HISTÓRICO A PARTIR DA REPRESENTAÇÃO AUDIOVISUAL

Sabrina Machado Campos
FEUDUC/ UNIRIO
bina1000@hotmail.com

Karolyne Neves da Silva
FEUDUC/ UNESA
karolyneneves@live.com

Resumo

Partindo do princípio que nossa subjetividade – e sociedade-, em tempos modernos, é fortemente influenciada pela industrial cultural, como a cinematografia, que reproduz ao mesmo tempo em que produz certa visão de mundo, este trabalho tem como objetivo analisar representações femininas através das construções imagéticas do cinema, para perceber a sua participação na história, mostrando-a como sujeito que não só está inserida na história, mas também em sua configuração. Nesta perspectiva, é pensado na utilização do filme em sala de aula, trazendo à luz histórias de mulheres não representadas nos livros didáticos, proporcionando o conhecimento dessas narrativas por parte dos alunos, trabalhando a memória social e desconstruindo paradigmas, onde a mulher como sujeito integrante e participativo da e na história se faz omissa e desconhecida.

Palavra-chave: cinema; história; mulheres; memória; educação.

Introdução

Diariamente recebemos uma série de informações que influenciam em nosso comportamento, e neste cenário o cinema muitas vezes reproduz e produz estereótipos, estabelecendo estigmas e mantendo um *status quo*. Por essa linha, as representações femininas ainda são marcadas por estereótipos em sua definição enquanto sujeito feminino de maneira generalizada, desmerecendo suas atividades, trejeitos e participações na esfera social, tornando-os banais ou menos importantes.

Através do cinema a construção de uma imagética estereotipada e sua disseminação na sociedade, expressa características que permitem a manutenção de uma estrutura social que

submete a mulher e seus comportamentos ao homem. No entanto, podemos utilizar o cinema, nos espaços escolares, como ferramenta didática para pensar essas representações, assim como desconstruí-las.

Isto posto, o objetivo deste trabalho é observar como o cinema, a partir de sua utilização em sala de aula como ferramenta de ensino, possibilita a construção de uma memória social em que se perceba a participação da mulher na história.

Metodologia

O filme pode tornar-se ferramenta didática de ensino da história, criando um espaço que possibilita o conhecimento de novas narrativas, construção de novas representações e desconstrução das pré-estabelecidas socialmente.

Neste ângulo, a pesquisa consiste na análise qualitativa de fontes audiovisuais, a partir das representações femininas presentes na obra cinematográfica norte-americana “Estrelas Além do Tempo” – considerando especialmente a grande produção de massa do cinema norte-americano – a fim de apresentar a participação feminina na história.

Memória, Cinema e Ensino

O ponto principal dessa discussão é como o cinema pode contribuir para que as vozes femininas inseridas na história possam ser evidenciadas, e mostrá-las como sujeito da história. Para isso, nos inclinaremos às questões de memória coletiva, para entender como se daria esse reconhecimento da mulher na história, e como o cinema, a partir dos apontamentos José D’Assunção Barros e Jorge Nóvoa, pode ser o veículo que dissemina informação e forma opinião.

Ao percorrer as reflexões de Memória coletiva de Halbwachs, ele diz que:

Todas as lembranças que podiam nascer no interior da classe se apoiavam uma sobre a outra, e não em recordações exteriores. A duração de uma tal memória era então limitada, pela força das coisas, na duração do grupo (HALBWACHS, 1990, p. 19).

Assim, como a atuação de três calculadoras negras da NASA, no estado da Virgínia (EUA), em meio à corrida espacial e uma profunda segregação racial na década de 1950, podem contribuir para a formação de uma memória social quanto à participação feminina, sobretudo de mulheres negras, nesse momento marcante da história? Como apontam Barros e Nóvoa:

Para o âmbito das relações entre cinema e história, interessa particularmente a possibilidade de a obra cinematográfica funcionar como meio de representação ou como veículo interpretante de realidades históricas específicas, ou, ainda, como linguagem que se abre livremente para a imaginação histórica (BARROS; NÓVOA, 2012, p. 57).

Isto posto, o cinema torna-se veículo importante como meio de representação de realidades históricas, além de possibilitar sua disseminação para o público. Nesse caso, associado à questão da presença feminina na história, o cinema pode colocar em evidência essas participações. Essa questão pode ser vista colocada em prática no filme *Estrelas Além do Tempo* (2017).

A partir das obras fílmicas, podemos ter acesso a uma parte da história que não está nos livros didáticos, permitindo, assim, questionar “uma visão única da História”, ao colocar em seus lugares na história, grupos, como as mulheres, os negros, até então silenciados pela escrita de uma História marcadamente machista, branca, eurocêntrica e heteronormativa ainda presente nos livros didáticos.

Em meio ao processo de descobertas e aprendizado, pouco ouvimos falar sobre a participação feminina na escrita da história. As histórias de Mary Jackson – que torna-se a primeira engenheira negra da NASA –, a física Katherine Johnson, que realizou importantes cálculos de trajetórias de voos espaciais, dentre eles os projetos Mercury, responsável por levar o homem ao espaço, e Apollo 11, que levou o homem pela primeira vez a lua; e Dorothy Vaughan, a matemática que foi a primeira supervisora negra da NACA (anterior à NASA) e chefe da *West Area Computers*, um grupo de trabalho composto inteiramente de mulheres negras e matemáticas é algo que ainda não lemos nos livros didáticos e não nos foi apresentado na escola.

Porque essas mulheres, com papéis fundamentais na história e com feitos tão representativos, não são personagens de lembrança constante em nossa memória? Desse modo, se não encontramos essas histórias nos livros didáticos, há outro meio de nos encontrarmos com ela: o cinema.

Manter o debate de ideias é fundamental para continuar expondo e discutindo a participação feminina na história, a história desconhecida das mulheres e suas representações, seja no cinema, na literatura ou em tantos outros espaços presentes na conjuntura social. Como parte dessa discussão, o cinema tem papel fundamental ao expor novas formas de representação, e unindo-se ao ensino da história, buscando expor micro-histórias de mulheres e as lutas multifacetadas enfrentadas por elas na sociedade.

Conclusões

Por ora, o trabalho conclui, entre outros pontos, que, a partir do uso das construções imagéticas do cinema como recurso pedagógico, a escola poderá ser um local privilegiado para refletir sobre a realidade da mulher hoje, as reconstruções dos seus papéis sociais e o repensar

sobre sua participação na história. Podem contribuir ainda para uma análise social contemporânea das mulheres e suas atuações no cenário social em que estão envolvidas.

O Cinema, junto à história, contribuirá para a memória social que manterá viva essas trajetórias, a fim de que um dia olharmos para uma indústria cinematográfica descentralizada do olhar masculino, que possibilite maior número de produções feitas por mulheres e sob uma perspectiva delas sobre o que é ser mulher; novos ângulos de trajetórias femininas expostas nos livros didáticos, o reconhecimento da participação das mulheres na história, assim como para sua própria escrita.

Neste sentido, o uso do cinema, junto à história, nas escolas, contribuirá também para observar, através de paralelos entre os filmes e os livros didáticos, a representatividade feminina nas histórias –dos filmes- e na história – dos livros didáticos. Permitindo assim questionar o *status quo* que produz e reproduz uma sociedade machista e misógina, possibilitando, dessa forma, a transformação desta realidade.

Referências

BARROS, José D'Assunção. História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço.

MOUSEION, vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009. pp. 35-67.

_____; NÓVOA, Jorge. **Cinema-história: Teoria e representações sociais no cinema**. 3.ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

Painel III - Gestão educacional: reflexões a partir da prática

O Painel pretende socializar as experiências dos ex-alunos de Gestão Educacional - convidados a apresentar os artigos produzidos a partir de entrevistas realizadas com diretores (trabalho final da disciplina) e dos ex-alunos de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional - convidados a elaborarem um artigo a partir de seu relatório de Estágio.

Coordenação: Ana Cristina de Oliveira

Terça-feira (15/05), de 15h às 17h

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

DIREÇÃO ESCOLAR: PERFIS DE LIDERANÇA E A CONSTRUÇÃO DO CLIMA ESCOLAR

Ana Cristina Prado de Oliveira
Escola de Educação, Unirio
ana.oliveira@unirio.br

Resumo

Estudos nacionais e internacionais na área educacional, especialmente no campo da Sociologia da Educação, têm apontado a relevância do clima escolar para a qualidade educacional (AGUERRE, 2004; BRUNET, 1992; BRITO e COSTA, 2010). Em pesquisa quantitativa anterior, parte do projeto que originou este artigo, identificamos a percepção dos professores sobre o ambiente escolar como variável de maior significância para o seu nível de satisfação e para os resultados dos alunos (OLIVEIRA, 2015). Este estudo utiliza dados qualitativos coletados em um estudo de caso, envolvendo entrevistas com professores e diretores da rede municipal do Rio de Janeiro. Busco discutir, na análise dos dados, os aspectos relacionados à construção de um clima propício para a aprendizagem relacionados à atuação dos gestores escolares, trazendo, assim, novos instrumentos de reflexão para o campo.

Palavra-chave: Gestão Educacional; Direção Escolar; Clima Escolar

Introdução

Estudos nacionais e internacionais na área educacional, especialmente no campo da Sociologia da Educação, têm apontado a relevância do clima escolar para a qualidade educacional (AGUERRE, 2004; BRUNET, 1992; BRITO e COSTA, 2010). Em uma das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Gestão e Qualidade do ensino (GESQ), identificou-se a percepção dos professores sobre o ambiente escolar como variável de maior significância para o seu nível de satisfação e para os resultados dos alunos (OLIVEIRA, 2015). Neste estudo, que se originou da continuidade da pesquisa quantitativa anterior, proponho uma reflexão sobre as características do trabalho do diretor escolar, levantando a hipótese de que algumas tarefas, posicionamentos e iniciativas do diretor influenciam diretamente o clima escolar, interferindo no trabalho do professor e, também, na aprendizagem dos alunos. Para aprofundarmos esta

discussão, utilizamos dados qualitativos coletados em estudo de caso realizado em duas unidades participantes do *survey* anterior.

Diversos estudos, em esfera internacional ou nacional, apontam a existência de diferentes perfis de liderança por parte dos gestores escolares: seja com um enfoque no desenvolvimento humano e organizacional, ou no trabalho docente orientado para o cumprimento do currículo e aprendizagem (MARKS e PRINTY, 2003); ou alternando entre estilos diferentes, como o administrativo, o *laisser-faire* ou o intervencionista (COUSIN, 1998); ou, ainda, entre posturas mais conservadoras, democráticas ou gerenciais (SOARES e TEIXEIRA, 2006). Independentemente da tipologia proposta, pode-se dizer que as características do trabalho do diretor enquanto responsável pela instituição escolar sugerem perfis de liderança distintos, os quais, por sua vez, refletem na manutenção do ambiente escolar ao impactar a condição de trabalho docente e, conseqüentemente, a aprendizagem discente.

Metodologia

Foram entrevistados 13 professores e os diretores de duas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro¹. Ainda que se considere o amplo volume de informações coletadas, é importante ressaltar o caráter exploratório desta análise que não pretende ser representativa para toda a diversidade da SME/RJ. Todas as entrevistas utilizaram roteiros semiestruturados com questões previamente elaboradas e foram gravadas e transcritas. O estudo dos dados coletados se realizou a partir da análise do conteúdo destes textos e da categorização a partir do tema proposto.

As escolas e os diferentes perfis de direção

A Escola 1 se localiza em um bairro de classe média, populoso e movimentado, em cujo entorno se encontram importantes complexos de favelas (algumas das quais ainda em processo de implementação da Unidade de Polícia Pacificadora - UPP), onde moram a grande maioria dos alunos. Na Escola 1, 50% dos alunos são beneficiados pelo Programa Bolsa Família. A diretora está no cargo há 28 anos, ainda que a sua equipe (adjunta e coordenadora pedagógica) tenha sido alterada ao longo dos últimos anos.

¹ A escolha das unidades levou em consideração aspectos de amostragem explicitados em Oliveira (2015).

Nas entrevistas realizadas com os professores da Escola 1, a importância de manter a disciplina dos alunos e o cumprimento das regras da escola foi unanimemente destacada na questão sobre as principais características de liderança da gestão:

A característica principal [da direção] pra mim é ser **disciplinadora**. Não consigo pensar em outra. (Professor 2, Escola 1).

[...] Aqui a [Diretora] é **linha dura**! Mas para funcionar tem que ser linha dura (Professor 5, Escola 1).

A atuação firme e disciplinadora da diretora em diferentes ocasiões da rotina escolar foi exemplificada pelos professores, que ressaltaram o seu posicionamento de apoio ao professor.

Citaram casos em que a diretora tanto confirmava quanto aprovava sua intervenção com os alunos e outros em que a diretora tinha uma atuação pontual em situações extremas.

A liderança exercida na manutenção da disciplina pela diretora da Escola 1 refletia-se na percepção dos professores sobre as suas condições de trabalho. Trabalhar em um ambiente onde os alunos cumprem regras (horário, uniforme e comportamento) favorece a aprendizagem, afirmaram os professores ao serem questionados sobre o clima escolar:

E quanto maior a disciplina e a calma do ambiente vai fazer com que eles entendam que aqui é um ambiente... Aqui a gente vem pra aprender. A gente brinca, a gente se diverte, mas a gente, principalmente, veio pra aprender. (Professor 2, Escola 1).

As informações coletadas na pesquisa qualitativa realizada na Escola 1 mostraram o perfil de uma diretora que valoriza e cuida da disciplina, estabelece uma interação com a equipe, e está atenta às questões organizacionais.

A Escola 2 localiza-se em um bairro tradicional, com maior desigualdade socioeconômica do que o anterior, que, além de abrigar residências e infraestrutura de classe média a classe média alta, compreende importantes favelas pacificadas, cujas crianças compõem o público da escola. Na escola 2, aproximadamente 39% dos alunos são beneficiados pelo Programa Bolsa Família. O Diretor e a sua Adjunta estavam no cargo há quase três anos, e a atual Coordenadora Pedagógica assumiu a função naquele ano.

Nas entrevistas realizadas, os professores destacaram a característica *acolhedora* da Escola 2, muitas vezes no intuito de ressaltar que aquela unidade atende a todos os alunos que a procuram. Para além de uma característica institucional da Escola 2, a acolhida também é uma característica marcante do Diretor desta unidade. Nas entrevistas com os professores, todos destacaram o perfil acolhedor de seu Diretor:

Que meu diretor é a pessoa mais maravilhosa do planeta. Só que, como eu te falo, por ele ser **tão maravilhoso às vezes lota aqui dos problemas** que ninguém quer. (Professor 4, Escola 2)

Então, característica deles é aquilo: **a questão do abraçar a escola**, de estar sempre presente. Agora a questão de disciplina, eu acho que isso falta... (Professor 1, Escola 2)

A acolhida é estendida aos professores, que demonstraram ter construído uma relação muito próxima com o Diretor. Porém, esta proximidade parece não se refletir no nível de satisfação do grupo de professores em trabalhar na escola.

A postura acolhedora do Diretor apareceu como uma característica marcante de sua gestão na Escola 2, sendo reconhecida nas relações com os alunos e professores. Sua interação com os professores se dá em diferentes momentos e com diferentes finalidades. Em todos eles, destaca-se a disponibilidade e abertura ao professor, ainda que esta relação não tenha aparecido como influente para a satisfação do corpo docente no exercício de sua função. Em algumas falas dos professores, percebe-se um misto de reconhecimento e desaprovação da flexibilização dos limites na relação com os alunos.

Conclusões

A análise dos dados qualitativos de pesquisas em duas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, especialmente destacando as falas dos professores sobre os temas relacionados e ao trabalho de liderança da equipe de direção, nos ajudaram a entender melhor como estes fatores se configuram na rotina escolar. É importante considerar a estreita relação entre o perfil de liderança do diretor e o clima escolar, como apontaram Price (2012), no contexto norte americano, e Oliveira e Paes de Carvalho (2015), em pesquisa nacional. Ao analisarmos as falas de docentes sobre estes aspectos, percebemos que esta estreita relação se constrói em diferentes frentes: na manutenção de um clima adequado para o trabalho, que se reflete em maior satisfação e sentimento de pertencimento; e no reconhecimento e luta por um valor compartilhado (acolher a todos). Assim, tendo levantado tais evidências, destacamos a relevância de iniciativas que promovam melhores experiências e práticas de gestão escolar, visando a adequação de um clima mais propício à aprendizagem.

Referências

AGUERRE, T. F. Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice>. Acesso em 10 ago. 2012.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 500- 510, set./dez. 2010.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

COUSIN, O. **L'efficacité des collèges – sociologie de l'effet établissement**. Paris: PUF, 1998.

MARKS, H. M.; PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. **Educational Administration Quarterly**, v.39, n. 3, p. 370-397, ago. 2003.

OLIVEIRA, A.C.P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em educação). Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, A.C.P.; PAES DE CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. Trabalho apresentado na 37^a **Reunião Anual da ANPEd** (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Sociologia da Educação. Florianópolis (SC): 2015. Texto disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> Acesso em: 15/08/2016.

PRICE, H. Principal-Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. **Educational Administration Quarterly**, v. 48 n.1, p. 39-85, 2012.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

BREVE ANÁLISE DE DADOS: ESCOLA MUNICIPAL ANALICE MACIEL DE JESUS

Bia Paixão Vida

biavidalhp@gmail.com

Letícia de Amorim

leticiamorimp@gmail.com

Juliana Ferro da Silva

julianaferro03@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo analisar o IDEB da Escola Municipal Analice Maciel de Jesus, bem como compara os dados da mesma de forma macro para identificar as possíveis dificuldades enfrentadas mesma escola e pelo município em que está inserida Tartarugalzinho.

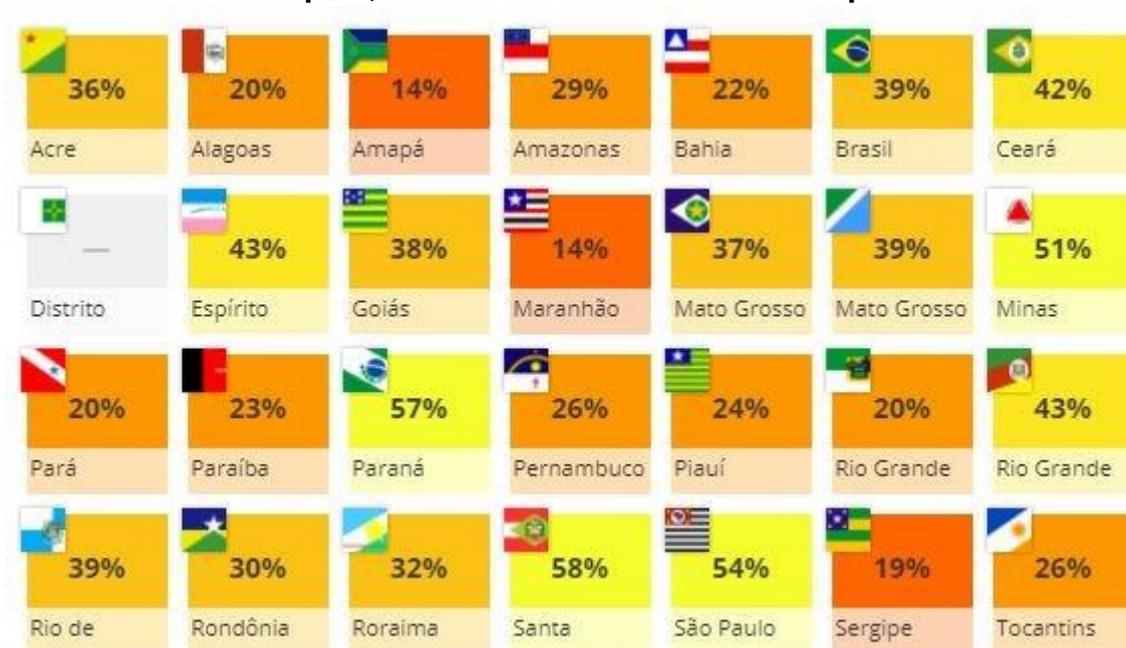
Palavra-chave: IDEB, Planejamento Educacional, Gestão Educacional.

Em 2015 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB das escolas brasileiras foi de 5,3. A meta para o país é que, até 2021, o Ideb para o país atinja 5,7. No Amapá, o IDEB está em 4,3 (a meta para 2015 era de 4,4), sendo que todas as escolas do Estado se encontram nos estágios de “atenção”, “melhorar” e “alerta”¹. Quando comparado com o aprendizado adequado de os estados do país, em escolas municipais e estaduais, esses valores variam muito. No entanto, uma observação pode ser feita: as disparidades regionais estão, de maneira macro, sendo sanadas ou mascaradas pois há na região norte e nordeste estados com índice de aprendizagem em crescimento. Conforme observado na Imagem 1, o que faremos nesse trabalho é destrinchar esses dados para entender de que

¹ Saiba mais em <<http://academia.qedu.org.br/como-usar/ideb/situacao-das-escolas/>>

maneira esses resultados estão sendo construídos e elaborar um plano para que a escola em questão melhore seus resultados e alcance suas metas.

Imagem 1 - Taxa de aprendizagem adequada em Matemática em todos os Estados do país, de escolas estaduais e municipais



Para melhor realizarmos a análise dos dados utilizaremos a apresentação organizada pelo *site* QEdU, que reúne e processa os dados recolhidos pela Prova Brasil, usando os critérios do IDEB, além de dados do censo escolar.

Como observado na Imagem 1, os Estados brasileiros, com exceção dos Estados de MG, SC e SP não conseguiram ultrapassar a marca de 50% de alunos com aprendizagem adequada em Matemática, o que, a grosso modo, significa que nem metade dos alunos do país consegue construir um conhecimento considerado apropriado para a idade-ano estabelecida pelos parâmetros do IDEB.

Em Tartarugalzinho, município onde se encontra nossa escola, o Ideb é de 3,5, sendo a meta para o mesmo ano de 4,0. Na Escola Municipal Analice Maciel de Jesus, o Ideb é de 2,8 (a meta para escola em 2015 era de 3,8). Detectamos, todavia, que no ano de 2013 o Ideb alcançou seu nível mais baixo, de 2,7.

A escola em análise passa a ter dados referentes ao IDEB em 2009, ano no qual estava acima das metas determinadas. Entretanto, ainda que num cenário promissor, observou-se grande abismo entre as realidades do município, da escola e o panorama

nacional. Outro ponto a ser destacado é que em 2013 tanto a projeção de crescimento da meta quanto o IDEB da escola caem, poderíamos dizer que houve uma queda, visto que a meta da escola subiu e a escola e o municípios apresentaram uma piora.

A partir dos dados retirados do QEDu, é possível traçar um perfil dos estudantes da Escola Analice Maciel de Jesus. Vemos que, em termos socioeconômicos, a maioria dos estudantes encontra-se nas classes mais baixas, sendo que se percebe um pequeno grupo de alunos que têm uma alta discrepância econômica para com o resto.

Ao analisar a questão econômica, utilizaremos os parâmetros "Na sua casa tem computador?" e "Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?". Na primeira pergunta, 67% respondem que não tem, 28% que possuem um computador, 4% possuem dois computadores, enquanto 1% possui três. Na segunda questão a maior porcentagem não tem empregados em casa (76%), entretanto, 13% respondem que em sua casa trabalha um empregado, 3% dois empregados, 4% três empregados e outros 4% mais de quatro empregados. Esses dados corroboram para a visão de que uma pequena parcela desses alunos possuem um poder aquisitivo maior que a maior partes dos outros alunos que frequentam a mesma escola.

Em contrapartida, a maior parte dos alunos afirma ver os pais lendo, sendo 92% para as mães e 78% para os pais. Algo que corrobora o indicador da escolaridade dos pais, demonstra que eles são alfabetizados e possuem prática de algum tipo de leitura. Na escolaridade das mães - retiradas a porcentagem de "não sei", que é de 28% - a maior parte (24%) completou o quinto ano do ensino fundamental. Para os pais, novamente desconsiderando os 40% de "não sei", 15% não completou o quinto ano. Seguindo a média nacional, também nessa escola as mulheres possuem maior nível de escolar idade, algo que pode refletir os hábitos de leitura e causar a diferença estatística entre pais e mães nessa questão.

Observando as características estruturais da escola, é possível detectar uma grande precariedade de recursos. A escola não tem biblioteca, quadra de esportes, retroprojeter, nem laboratório de ciências. No questionário, ela aponta que há presença de uma sala de leitura, isso é possível devido às leis 9.674/1998 e 12.244/2010. A Lei 9.674 de 25 de junho de 1998 diz que "A designação 'Bibliotecário', incluída no Quadro das Profissões Liberais, Grupo 19, da Consolidação das Leis do Trabalho, é privativa dos Bacharéis em

Biblioteconomia.", a qual foi complementada pela Lei 12.244 de 24 de maio de 2010. Dessa forma, não podemos identificar se a escola analisada não possui uma biblioteca por não dispor de um título por aluno ou pela falta de profissional qualificado.

Os dados, se observados apenas em sua amplitude, podem esconder variantes fazendo parecer que está tudo bem com a aprendizagem desses jovens, mas como apontam Fernandes e Gremaud, é preciso analisar a maneira complexa com que os resultados de estabelecerão:

É preciso ter clareza de que o debate sobre avaliação de escolas e sistemas educacionais se dá em dois níveis de análise bastante distintos. O primeiro, de ordem conceitual, refere-se aos principais resultados que devemos esperar das escolas. Já o segundo, de ordem mais técnico-operacional, diz respeito à obtenção de indicadores para medir tais resultados. (2009, p.215)

É importante, para melhor análise dos dados, nos aprofundarmos nos nuances, como o fato de que em 2015 apenas 9% dos alunos do 5º ano foram considerados proficientes ou avançados em Português, porém quando passamos dessa análise mais superficial vemos que em 2011, 2% dos alunos eram classificados como Proficientes na escola, 45% eram classificados como Básicos e 53% como Insuficientes. Em 2015, 1% dos alunos foram classificados como Avançados, 8% como Proficientes, 43% como Básicos e 48% como Insuficientes. Já em Matemática, desde 2011, não há alunos considerados Avançados. O nível básico cai de 23% para 10% entre 2011 e 2013. Sua melhora ocorre, assim como o nível insuficiente, em 2015, aonde chega a 48%.

Durante as pesquisas, constatamos muitos problemas relacionados à infraestrutura da escola, tendo em vista que ela não atende às necessidades dos alunos. Nas respostas dos questionários, observamos que muitos alunos não têm acesso fácil a internet e aos livros, contrariando o aspecto de que a escola deveria ser o espaço onde os estudantes poderiam vivenciar essas experiências e serem estimulados para sua realização.

Para fins de aplicabilidade, se faz necessário reunir os funcionários dessa escola para que revejam suas práticas e procurar entender o que vem mudando desde 2011 que fez com que a escola começasse a fazer com que seus alunos alcançassem o nível básico de proficiência em matemática e caíssem em português, assim com o refletir sobre o que haveria acontecido para que aconteçam tantas curvas nos resultados obtidos pela escola. Seria necessário, além de fazer uso dos dados quantificados, não para "julgamento" e sim para reflexão, pensar onde os alunos estão com dificuldades e onde está sendo desafiador para os professores ensinar determinado assunto, apostar no trabalho em equipe e da

equipe seria um ponto crucial de partida para, de maneira gradual, se alcançar os resultados não apenas postos como meta, mas os resultados que demonstrem a real aprendizagem dos alunos.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.674/1998** - Dispõe sobre o exercício da profissão de bibliotecário e determina outras providências. Disponível em: <presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126980/lei-9674-98>. Acesso em 4 dez 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.244/2010** – Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: <www.cfb.org.br/institucional/legislacao/lei-n-12-2442010-dispoe-sobre-a-universalizacaodas-bibliotecas-nas-instituicoes-de-ensino-do-pais/>. Acesso em: 4 dez. 2017.

IBGE. **Tartarugalzinho**. Disponível em:<cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=160070>. Acesso em: 4 dez. 2017

Portal da Transparência. **Tartarugalzinho**. Disponível em: <ap.transparencia.gov.br/tem/Tartarugalzinho>. Acesso em: 5 dez. 2017

Portal da Transparência. **Tartarugalzinho, educação**. Disponível em: <ap.transparencia.gov.br/tem/Tartarugalzinho/receitas>. Acesso em: 5 dez. 2017

FNDE. **PDDE**. Disponível em: <www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 6 dez. 2017.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Juliana Ferro da Silva

Unirio - CCHS

julianaferro03@gmail.com

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido com base nas experiências vivenciadas em uma escola pública municipal da zona oeste do Rio de Janeiro, onde foi observado, primordialmente, o trabalho do coordenador pedagógico e, secundariamente o trabalho dos outros agentes da gestão. Serão apresentadas as características do tipo de gestão encontrada, os desafios da escola, algumas medidas adotadas e os objetivos da instituição, bem como as conclusões obtidas a partir da prática observada e as questões que ainda ficaram por ser resolvidas.

Palavra-chave: Coordenação pedagógica; Gestão Educacional; Ensino fundamental

As experiências aqui contidas fazem parte de uma jornada de estudo e experiências, ainda que exploratórias, no âmbito da gestão escolar. Para a observação foi escolhida uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro localizada em Paciência, zona oeste da cidade, que foi fundada em 2002 e atende apenas alunos do ensino fundamental II. O histórico da escola não é muito positivo, de acordo com os comentários tecidos pelos moradores próximos, porém a direção atual, que está há apenas dois anos no cargo, está aos poucos tentando modificar o histórico de reprovação, violência, roubo e depredação que a escola vem enfrentando desde sua inauguração.

A fachada, as portas, as mesas e cadeiras, estão visualmente desgastadas, o refeitório é pequeno, tem espaço para umas 15 mesas de 6 pessoas, bem monocromático. O prédio conta com uma rampa para acesso ao segundo e ao terceiro andar, além das escadas. Atende o segundo segmento do ensino fundamental e conta com um diretor, uma diretora adjunta, um coordenador pedagógico e duas secretárias, na parte administrativa e pedagógica da escola. O corpo docente era composto por cerca de 18 profissionais e duas mediadoras, na época da observação. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (2017) as maiores ameaças que a escola enfrenta são os

baixos salários, o sistema institucional educacional inflexível, o ensino tradicional, a quantidade de aluno/turma, a quantidade de alunos sem os conhecimentos básicos anteriores. Apesar de terem tido grandes avanços, como conseguir a participação dos pais na escola e o voluntário para ações como abrir e fechar o portão da escola, ainda há muitos desafios como a violência que cerca a escola e a falta de orçamento.

Levando em consideração as proposições de Libâneo (2012) sobre o que seria essa gestão e de que forma ela se constitui, seu objetivo seria esclarecer os processos de organização essenciais para uma instituição de educação. O autor explica que a organização escolar consiste em princípios e procedimentos ligados a planejamento de tarefas, controle de verba, coordenação e avaliação de pessoas envolvidas, visando sempre a execução dos objetivos da instituição. É possível inicialmente dizer que a escola estudada tem tentado se organizar para que tais processos necessários sejam alcançados.

Para além disso, o coordenador apresentou um projeto novo na escola, apoiado pelo Diretor, com o intuito de incentivar os alunos a estudarem e a corrigir a defasagem no ensino que os vem acompanhando há alguns anos (alguns alunos não sabem ler, ou não sabem interpretar, ou tem problemas com operações simples de matemática, entre outras dificuldades). Para que fosse possível corrigir esses problemas, seria preciso separar os alunos por conceito, ou seja, alunos com conceito B (Bom) em turma de conceito B, alunos com conceito MB (Muito Bom) em turma de conceito MB, e assim por diante. Segundo o coordenador esta divisão ajudaria os professores a planejarem melhor suas aulas: sabendo que os alunos estão mais avançados podem elevar o grau de dificuldade desses alunos fazendo com que desenvolvam mais, já para as turmas que possuem mais dificuldades com questões simples, os professores poderiam dar mais atenção a essas dificuldades para fazer com que esses alunos as superem.

De acordo com o controle de rendimentos (2017)¹, em comparação com o primeiro semestre de 2016, quando a escola ainda não tinha tomado essa medida, o rendimento caiu 1%. O coordenador justificou essa queda com o aumento do grau de dificuldade das avaliações e diz que esperava que no segundo bimestre esse rendimento melhorasse, pois, os alunos mais desenvolvidos já estariam acostumados com a dificuldade das avaliações e os alunos “I’s” (Insuficiente) teriam progredido. Segundo o coordenador, ele não conseguiria “salvar” a todos os alunos, porém, com esse sistema, tem a intenção de conseguir estimular alguns alunos para que

¹ Planilha feita pelo coordenador para acompanhar as notas por turma.

se desenvolvam de maneira satisfatória. E aqueles alunos que estão com uma defasagem considerável, os professores teriam um tempo para recuperar. Uma questão muito complexa surge desse sistema: segregação ou salvação?

Segundo o que foi observado por ele nos bimestres seguintes não houve grande melhora nos alunos com baixo desenvolvimento e os alunos com B ou MB seguiram sendo muito bons, a tendência foi que as turmas “ruins” foram diminuindo. A hipótese para a ocorrência dessa diminuição é em relação com o sistema de ingresso dos alunos na escola, ou seja, a escola solicita a CRE que envie preferencialmente os alunos da Escola X. Os alunos destas escolas são considerados melhores pois a escola consegue alfabetizar os alunos e tem boas notas em avaliações de larga escala, o que fez com que o ingresso de alunos com defasagem, quase, se extinguisse.

Ao mostrar uma prova de educação física aplicada aos alunos, o coordenador questiona se esse seria um tipo de avaliação que deveríamos fazer com os alunos. Na prova estavam questões como o comprimento da rede de voleibol, o tamanho da quadra, a altura da rede, o posicionamento do jogo.

Se realmente há a preocupação com a aprendizagem, deve-se questionar se a forma como se planeja tem em mente também o ensino, ou seja, deve haver uma co-relação entre ensino-aprendizagem. (KLOSOWSKI, 2008, p.6) Neste sentido, o coordenador relatou a dificuldade que tem em fazer com que os professores utilizem de meios mais efetivos de avaliação que promovam o conhecimento, que saia do ensino tradicional. Falou sobre os diversos projetos que implantou e quer implantar na escola, como um grupo de debate, com cerca de vinte alunos para incentivar o pensamento crítico nos alunos, onde discutiam sobre aborto, justiça, preconceito, entre outros, onde, ele e um professor de história levam as temáticas, em forma de apresentação ou dinâmica, um defendendo os assuntos e o outro sendo contra. Ele diz que é fácil convencer os alunos de qualquer um dos argumentos e que ficam curiosos para saber a opinião dos professores sobre os temas, porém a ideia é que tirem suas conclusões, então nenhuma opinião conclusiva é fornecida neste tipo de atividade. Também há a Parede da Reflexão, onde colam figuras fazendo críticas ao uso da tecnologia, ao consumo desenfreado, entre outras questões da atualidade.

De acordo com Luck (2009) “Boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida”. Esse é/era o objetivo da gestão em questão, que os alunos aprendam e consigam perceber que podem ser mais do que aquilo que

vêm em sua realidade, a pensar criticamente, e almejar profissões e grau de estudo além daqueles que seus pais ou responsáveis possuem, bem como desenvolver a cidadania. A feira de ciência foi uma das maneiras de incentivar isso, diversificando as temáticas.

A gestão pedagógica da escola está em constante luta contra a violência presente na escola, o tráfico que a circunda e a falta de interesse dos alunos pela escola, tornando muito complexo o desafio de incentivar esses alunos a se apropriarem da escola, a gostarem de estar ali e perceberem um propósito de estar na aula, requerendo tempo e muitas tentativas, erros e acertos até que se encontre um modo de fazer com que os alunos valorizem aquele espaço e se sintam valorizados.

Pode-se dizer que essa escola tem/teve uma gestão focada na gestão pedagógica envolvendo todas as outras vertentes necessárias para que a escola funcione de maneira adequada, com cooperatividade e divisão de tarefas. A coordenação é responsável pelo planejamento pedagógico e avaliação, já as questões financeiras e burocráticas ficam a cargo dos diretores, não sendo as questões pedagógicas exclusivas do coordenador, há uma prática interdependente o que acaba proporcionando um avanço nas intervenções que a escola se propõe a fazer.

Referência

KLOSOWSKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Paraná, 2008. LIBÂNEO, José Carlos. In:

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (org).O Sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª Ed rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 435-477.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. São Paulo: Fundação Lemann/Editora Positivo, 2009.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007. WILL, Daniela Erani Monteiro. Algumas Contribuições Para a Construção do Projeto Político Pedagógico na Escola. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4,p.189-195, 2002.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS DISPARIDADES DA REALIDADE SOCIAL: SERIA POSSÍVEL COEXISTÊNCIA?

Pâmella Cordeiro Miranda

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
pamellamirandabel@gmail.com

Tamires de Oliveira Florencio

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
ttamiflorencio@gmail.com

Resumo

Este ensaio foi produzido como proposta de análise de fatores sociais que perpassam a educação e a interferência das redes na gestão escolar em busca de uma abordagem democrática no enfrentamento dos problemas e eficácia nos resultados obtidos. A partir da pesquisa percebemos os atravessamentos que implicam na atuação escola, além de todas as questões dicotômicas da negociação. Os desafios da gestão estão para além da implantação da democracia na escola. O ato educativo é um ato político de enfrentamento da realidade de desigualdade de oportunidades que está em constante conflito no espaço escolar. Para além dos desafios enfrentados pelos fatores sociais, está colocado também a influência das redes que limita a autonomia da gestão escolar. Desse modo, a gestão que funciona como uma liderança competente que articula o projeto pedagógico, administra e age de forma conjunta a fim de transpor os problemas cotidianos da escola, também precisa negociar as necessidades essenciais da escola com as exigências do sistema que está acima do que permite a sua atuação.

Palavra-chave: Gestão Educacional; Gestão Democrática; Realidade Social; **Introdução**

O entendimento do papel essencial da gestão educacional para o desempenho qualitativo da escola suscitou um olhar mais visceral para o espaço escolar. Por algumas vezes é possível notar que as considerações a respeito da escola estão substancialmente fixadas apenas na vida que acontece na sala de aula, de modo que outros aspectos que a circundam não são incorporados e entre eles a relevante atuação da gestão.

Todavia, em decorrência de algumas observações dicotômicas referentes às diferenças das escolas é possível identificar não somente o desconhecimento de algumas realidades escolares, mas também a reprodução de conceitos estereotipados que são construídos em torno dela. A

consequência desse olhar generalizador e simplista é estigmatização que deprecia algumas escolas e privilegia outras. Vieira (2009) menciona que a estrutura e o funcionamento das escolas brasileiras está longe de ser homogênea. Nem mesmo entre as escolas públicas, cuja responsabilidade de encargo de oferta está dividida entre estados e municípios. Na verdade, não há equiparação entre as escolas do Estado, nem entre as escolas dos municípios. É por essa disparidade abissal, que algumas escolas permanecem negligenciadas a assim como, consequentemente, as pessoas que experimentam essa realidade.

Partindo da premissa das competências atribuídas a gestão, optamos por conhecer as demandas dessas escolas invisibilidades a fim de investigar as necessidades intrínsecas desses espaços no contexto de condições socioeconômicas desfavorecidas.

Metodologia

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa investigando as experiências de profissionais da educação em 5 escolas do Rio de Janeiro a partir de questionário semi-estruturado, com a intencionalidade de conhecer a prática da gestão escolar por múltiplas perspectivas.

As escolas e suas discussões

Entrevistamos duas escolas municipais da Baixada Fluminense, duas escolas do município do Rio de Janeiro e uma escola de Niterói. A diversidade de localidades nos deu condições de observar as experiências relatadas sem estabelecer um comparativo entre elas. O objetivo não é quantificar as escolas, mas conhecer os impactos sociais que atravessam o trabalho da gestão. Por isso alguns gestores, como coordenadores e diretores foram ouvidos para que tivéssemos perspectivas mais amplas da realidade escolar e das impressões dos profissionais a respeito da mesma. As escolas fazem parte de um recorte histórico de vivências. Em seu cotidiano se articula a diversidade. Nas escolas que visitamos os níveis socioeconômicos interferem no cotidiano escolar diretamente. Há má distribuição de verbas, infraestrutura precária, recorrente falta de abastecimento de merenda e a verba que a escola recebe já vem com metas previamente definidas pela Secretaria de Educação. Alguns profissionais travam lutas por melhoria de condições de trabalho. A comunidade que abriga a escola convive diariamente com a falta de serviços básicos de saúde. Em alguns locais a falta de atividade e locais de entretenimento preocupa, tendo em vista que os índices de violência de algum bairro tem aumentado significativamente. Assim, divergindo a ideia de Bonamino que diz:

Na trajetória da pesquisa brasileira sobre eficácia escolar vem sendo evidenciados quais fatores que têm de fato o poder de alterar o desempenho dos alunos, independente de sua origem social e cultural

[...] Uma trajetória escolar em boas instituições e com bons professores pode transformar a vida de uma criança, por mais desfavorável que seja o ambiente que ela está sendo criada. É o trabalho dos professores e gestores que vai ou não permitir que a escola faça diferença. (BONAMINO, p. 130)

Todavia, não há só problemas nas escolas, visto que muitas coisas são alcançadas e produzidas através de enfrentamento contínuo. Mas a falta de visibilidade a que estão acometidas algumas escolas acaba por estigmatizar os indivíduos, negando o seu espaço de desenvolvimento, atuação e sua existência. O que tem sido desenvolvido nos seus espaços não têm encontrado notoriedade e alcance. É fundamental que essas pessoas que existem e vivenciam a trajetória escolar nessas unidades localizadas em comunidades carentes, sejam percebidas, ouvidas e compreendidas para mais que sujeitos de direitos, mas como agente causador de transformação em seu entorno. Suas necessidades não podem ser negligenciadas, porém precisam ser atendidas, pois objeto a que a função da escola se debruça é o futuro do humano que a compõem.

A gestão democrática é só um aspecto de enfrentamento, porém a conscientização política é tão relevante quanto a aquisição de saberes e competências. É prioridade da gestão articular ações em que as práticas educativas cotidianas se expressam em inserção social e política dos futuros cidadãos. Vieira, reforça a importância de tal prática, ao dizer que:

[...] apesar das dificuldades, em todo o Brasil, existem escolas públicas exercendo sua função social em plenitude. Precisamos, em verdade, é de que as alternativas de sucesso encontradas por essas unidades sejam disseminadas para toda a rede escolar, guardadas as especificidades dos diferentes contextos e realidades. (VIEIRA, 2009, p.160)

Conclusões

Por meio da consideração das experiências observadas durante o processo de pesquisa de campo foi possível identificar os movimentos da escola em busca da estruturação de uma gestão numa perspectiva democrática. Em algumas instituições escolares essa questão organizacional já está definida, enquanto em outras há um processo de negociação para este fim. Entretanto essa forma de gerir a “coisa pública” não resolve todos os problemas que implicam diretamente na educação, tendo em vista que atravessamentos políticos e socioeconômicos do lugar onde o espaço escolar desenvolve suas práticas, limitam a esfera de alcance da escola e, por conseguinte, os resultados.

Referências

BONAMINO, A. M. C. Características da gestão escolar promotoras de sucesso. In: POLON, T. L. P.;

BONAMINO, A. M. C.; PAES DE CARVALHO, C.; ALVES, F. **Gestão do Currículo e Gestão e Liderança** (Col. Gestão e Avaliação da Educação Pública, vol.3). Juiz de Fora: Editora do CAED, 2012

VIEIRA, S.F. **Educação Básica: políticas e gestão da escola**. Brasília: Liber Livros, 2009.

Painel IV - Escolas Públicas nos bairros cariocas: Temp(l)os de Luta, Educação, História e Resistência

O presente Painel Temático visa dialogar com discentes, docentes e demais interessados no campo da História da Educação, por apresentarem em seus trabalhos, experiências e práticas vivenciadas em suas atividades de investigação. O intuito é de resgatar a história de implantação, organização e funcionamento das Escolas Públicas nos bairros cariocas observadas como verdadeiros temp(l)os de Luta, Educação, História e Resistência sem desconsiderar o debate que envolve o movimento das políticas públicas educacionais atentas aos preceitos da “obrigatoriedade”, “gratuidade”, “laicidade” e de “qualidade” que se dizem preocupadas com a educação do filho do trabalhador.

Coordenadora: Rosimeri da Silva Pereira

Terça-feira (15/05), de 18h às 22h

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

ANÁLISE HISTÓRICO- COMPARATIVA ENTRE OS DIFERENTES TEMPOS NA ESCOLA PRIMÁRIA MUNICIPAL BARÃO DO AMPARO- RJ

Gabriele Yohanna Almeida Nova¹

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

gabrieleyohanna98@gmail.com

Julia Renata Meneses Groetaers Medeiros²

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

juliarenatamqm@gmail.com

Rosimeri da Silva Pereira³

rosimerisp@yahoo.com.br

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo, analisar historicamente o processo de formação da Escola Primária Municipal Barão do Amparo, considerando o período histórico e as questões político-sociais que levaram a escola a ser construída e comparar pelo menos dois momentos do seu funcionamento – a 1ª década do seu nascimento (1967) aos atuais dias. A pesquisa fora realizada utilizando fontes escritas, como jornais disponíveis na hemeroteca da Biblioteca Pública Nacional além de fontes orais, relatos de um ex-aluno e da atual diretora adjunta. Tomamos também como fonte os recursos visuais, como é o caso de fotografias da época, além de documentos impressos com indícios da cultura escolar. Os resultados formais apresentaram somente informações sobre a formação de um primeiro corpo de professores; atividades escolares, e problemas na estrutura e entorno da escola. A pesquisa exploratória inicial demonstra uma grande dificuldade nas práticas de acesso e localização de documentos sobretudo aqueles ligados a história da gênese e organização da referida escola.

Palavras-chave: História da Educação Carioca; Barão do Amparo; Escola pública

Introdução

¹ Graduanda do 2º período do curso de Pedagogia da UNIRIO.

² Graduanda do 2º período do curso de Pedagogia da UNIRIO

³ Professora Drª vinculada ao Departamento de Fundamentos de Educação, Escola de Educação/UNIRIO

Uma escola pública não nasce simplesmente porque é preciso, não é uma instituição isolada, não é algo que sempre existiu e nem surge aleatoriamente nos lugares. Numa sociedade como a nossa, o próprio nome “escola” não é natural, assim como a “escola pública” e todas as demais estruturas denominadas. Para que uma escola seja implantada, são necessários diversos movimentos ligados ao que denominamos História. Nesse sentido parece-nos que a força motora da História é a sua transformação e que ela não termina resolvendo-se na consciência e si pelo contrário, nela em todos os estádios, se encontra um resultado material.

A força motora da História (...) não é a crítica, mas sim a revolução. Ela mostra que a história não termina resolvendo-se na “Consciência de Si” como “espírito do espírito”, mas que nela, em todos os estádios, se encontra um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e dos indivíduos uns com os outros, que cada geração é transmitida pela sua predecessora, uma massa de forças produtivas capitais e circunstanciais que, por um lado, é de fato modificada pela nova geração, mas que por outro lado também lhe prescrevem as suas próprias condições de vida e lhe dá um determinado desenvolvimento, um caráter especial – mostra, portanto, que as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias. (MARX, 2002, p. 48)

A partir dessa compreensão teórica, deduz-se que a História se assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, tendo como ponto de partida a produção material da vida imediata e a concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a este modo de produção (MARX, 2002) e por ele produzida. Nesse sentido, é possível afirmar que as manifestações históricas de uma dada instituição escolar não devem ser compreendidas e explicitadas no vácuo, em si mesmas, mas sim pensadas a partir do conhecimento histórico da realidade em que está inserida, já que o real objetivo é produzido, historicamente, por sujeitos concretos em sua atividade material.

A proposta de se investigar as origens de algumas escolas públicas, consiste portanto em efetuar um levantamento que envolve não somente questões de interesse social mas sobretudo econômico, político e, claro, educacional. Com este objetivo, fora realizada uma pesquisa de campo na Escola Municipal Barão do Amparo, a fim de entender a escola e sua existência, buscando respostas, formulando novas perguntas a partir de curiosidades que vão surgindo, sobretudo se consideramos a escassez de fontes documentais.

Metodologia

O trabalho fora desenvolvido como um exercício da disciplina de férias “História da Educação Brasileira: Tópicos Específicos”, onde a matéria buscava incentivar a compreensão do movimento

histórico de formação e funcionamento dos espaços escolares nas diferentes regiões do Rio de Janeiro e do país. A Escola Municipal Barão do Amparo fora escolhida, primeiramente, por identificarmos um egresso que vivenciou a década de 1960 e que traz em sua memória dados inusitados sobre a cultura escolar a época, a segunda questão que nos auxiliou na escolha esta instituição, foi o fato da sua localização - o bairro do Campinho, região de fácil acesso para o desenvolvimento da nossa investigação. Efetuamos uma entrevista com os servidores que se disponibilizaram conferir questões sobre a instituição em que esta vinculados. Além das entrevistas, identificamos novas fontes que nos aproximou sobre dados a respeito das suas origens da escola, trata-se de um conjunto de jornais disponíveis, no acervo on-line do Arquivo Nacional, no Sistema de Decretos Municipais do Estado do Rio de Janeiro e na Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

Nesse sentido optamos por uma análise histórico- comparativa utilizando fontes escritas, como foi o caso dos jornais da época que retratavam o funcionamento das escolas durante os anos 60. Além de fontes orais, tomamos também como fonte os recursos visuais, como é o caso de fotografias da época e documentos impressos com indícios da cultura escolar.

Discussão

No Acervo da Hemeroteca da Biblioteca Nacional encontramos evidências diretamente relacionadas a história da escola, como por exemplo reconhecer o primeiro corpo de professores - Rosa Malina, Regina Maria Malincomico, Lia Sant' Anna Babo Soares, Arlette Meirelles, Idneia Fonseca, Maria Celeste Bastos, Iza Fonseca e Pires, Tranquillina da Silva Araújo e Vanda de Oliveira. Todas designadas entre abril de 1958 e março de 1959.

Os documentos jornalísticos foram divididos em dois períodos: o primeiro que compete aos anos de 1958 e 1959; e o segundo, que dita o período de 1960 à 1969.

Quanto ao primeiro período, destaca-se:

- No jornal “Correio da Manhã”, somente foram encontrados 17 ocorrências sobre Escola Primária Barão do Amparo, todas com uma lista de nomes para serem designados em diferentes épocas de 1958 e 1959;
- No jornal “Diário de Notícias”, existem outras designações e nomeações para o Colégio, na mesma época que o item anterior;
- O “Jornal do Brasil” ,se resume em nomeação de cargo no período já comentado;

- No jornal “Luta Democrática, foi encontrada uma reportagem sobre um problema de abastecimento de água que ocorreu na escola quatro meses depois de inaugurada.

Quanto ao segundo período, o que encontramos foram:

- No Jornal “Correio da Manhã”, encontramos uma maioria de listas com nomeações, designações e despachos, o que parecia ser normal neste veículo comunicativo. Entretanto, destaca-se 3 menções distintas às listas de chamadas: Uma com uma chamada de professor fiscal para a prova de admissão ginásial; uma outra indicando a zona e urna eleitoral das eleições de 1966; e a última como uma reclamação sobre uma estrutura precária que ali havia. Conclui-se a importância da escola para com o contexto histórico;
- Ao analisar o Jornal “Diário de Notícias”, tem-se mais chamados e convocações e algumas notícias que podem ter alguma relação com o contexto histórico;
- “Jornal do Brasil” trata de mais contratações e um espaço para eleições em 1966;
- “O Jornal”, também teve contratações;
- O “Última Hora” relata a Escola como um dos postos de vacinação contra a pólio;

Considerações finais

As entrevistas efetuadas no campo de investigação nos permitiu observar mudanças tanto no que diz respeito a estrutura predial⁴ quanto as questões de organização e funcionamento o ensino. Os primeiros resultados apontam também para o reconhecimento do primeiro corpo de professores; atividades escolares, e problemas na estrutura e entorno da escola. A pesquisa exploratória inicial demonstra uma grande dificuldade nas práticas de acesso e localização de documentos sobretudo aqueles ligados a história da gênese e organização da referida escola.

Referências

BRASIL. **Legislação de Diretrizes e Bases de 1961**. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#art-99>>. Acesso em: 25/fev/2018.

BRASIL. **Lei 783/84 | Lei nº 783, de 05 de outubro de 1984**. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/149890/lei-783-84>>. Acesso em: 25/fev/2018.

[Censo Escolar da Educação Básica 2016 - INEP/MEC](#). **Escola - 0515035 ESCOLA MUNICIPAL BARAO DO**

⁴ Até a presente não foi possível identificar nenhuma imagem que retrate a antiga estrutura escolar.

AMPARO. Disponível em: http://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalle/33076030/. Acesso em: 25/fev/2018.

KORNIS, M.A. O Brasil de JK Sociedade e cultura nos anos 1950. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Sociedade/Anos1950> . Acesso em: 25/fev/2018.

Portal Educação. **História do Brasil - Anos 1950.** Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/administracao/historia-do-brasil-anos-1950/48618>. Acesso em: 25/ fev/ 2018.

Correio da Manhã, terça-feira, 1 de maio de 1956. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=60253&Pesq=prefeitoro%20do%20distrito%20federal%20negr%C3%A3o%20de%20lima. Acesso em: 25/fev/2018.

Jornal Última hora. 16 de outubro de 1961. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=386030&pesq=Escola%20Bar%C3%A3o%20do%20Amparo&pasta=ano%20196>>

Diário de Notícias. 26 de março de 1968. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&pesq=Escola%20Bar%C3%A3o%20do%20Amparo&pasta=ano%20196>

Diário de Notícias, 2 de dezembro de 1967. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&pesq=Escola%20Bar%C3%A3o%20do%20Amparo&pasta=ano%20196

Diário de Notícias, 2 de dezembro de 1967. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&pesq=Escola%20Bar%C3%A3o%20do%20Amparo&pasta=ano%20196

Diário de Notícias, 2 de dezembro de 1967. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&pesq=Escola%20Bar%C3%A3o%20do%20Amparo&pasta=ano%20196

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

1ª ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA NA URCA: UM PLANO DE ESTUDO EM QUESTÃO

Rosimeri Da Silva Pereira¹
rosimerisp@yahoo.com.br

Arlindo Paixão²
arlindocspaixao@gmail.com

Resumo

O ponto de partida a que este estudo remete é o de que podemos compreender as funções da escola, bem como as leis que orientam a sociedade de classes, desvelando a relação entre o funcionamento da escola e a produção da vida material estabelecida na sociedade de uma determinada época, nesse sentido é objetivo deste resumo apontar as questões que envolvem um plano de estudo sobre a história e memória de funcionamento 1ª escola pública municipal do Bairro da Urca da gênese a sua organização.

Palavra-chave: Plano de Estudo, Reformas do Ensino e Escola Pública Minas Gerais

Introdução

O espírito político-educacional dos anos 30 do século XX se configura pelo desafio não somente de avançar nos projetos de construção e implantação de novas escolas em espaços diversos da cidade, mas sobretudo de organização de uma rede pública de ensino atenta aos altos índices de analfabetismo. Neste caso a problemática que emerge esse contexto é o de tentar compreender - de que forma a cidade do Rio de Janeiro conceberá os novos rumos destinados ao franco processo de institucionalização escolar? Que cultura escolar será manifesta na nova escola elementar do bairro da Urca? - Até que ponto tal escola se aliara as novas exigências político-econômicas, culturais e sociais da época da sua organização?

¹ Professora Doutora vinculada ao Departamento de Fundamentos da Educação.

² Acadêmico do curso de Pedagogia/UNIRIO

Metodologia

Numa perspectiva teórico-metodológica pautada no Materialismo Histórico-Dialético, o intuito da pesquisa se configura pela observação sistemática dos arquivos públicos da cidade, e principalmente a hemeroteca disponível pela Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Os indícios da História e da Memória serão observados também por intermédio das fontes documentais identificadas no arquivo da escola Municipal Minas Gerais organizada nos anos 30 em atendimento a uma política de expansão assegurada pelo governo local. O objetivo neste caso se trata de compreender as relações da escola com o bairro e a cidade do Rio de Janeiro.

Discussão

O ponto de partida a que este estudo remete é o de que podemos compreender as funções da escola, bem como as leis que orientam a sociedade de classes, desvelando a relação entre o funcionamento da escola e a produção da vida material estabelecida na sociedade de uma determinada época. Sabe-se que a produção do conhecimento histórico tem como pressuposto fundamental a constatação de que o real é um complexo de múltiplas determinações, e tal constatação expõe o pesquisador diante do fato de que só se pode compreender o simples a partir do complexo, ou seja, da realidade mais desenvolvida – portanto, mais rica de determinações; e que tal método consiste em um desafio que é de elevar o “concreto real” ao “concreto pensado”³.

Entre o final do século XIX e início do século XX novas reformas e regulamentos de ensino vão pouco a pouco se conformando nos estados brasileiros, no caso do Rio de Janeiro observa-se entre o Império e a República pelo menos 4 reformas de interesse: reformas: Leôncio de Carvalho (1878-1879), Benjamin Constant (1890-1891) e Nilo Pessanha (1909), Fernando de Azevedo (1927) além do Movimento dos Pioneiros da Educação (1932), época marcada pelo exercício de Anísio Teixeira, respondendo pela pasta da Instrução Pública no Rio de Janeiro, sendo considerado um dos maiores representantes do escolanovismo no país ao lado de Fernando de Azevedo, defensores de uma cultura pautada no utilitarismo pedagógico, ideais educativos apregoados em prol de uma de plena e generosa participação na vida social.

O espírito dos anos 30 do século XX se pauta para além da preocupação com o fenômeno da expansão escolar – o desafio era não só de construir e implantar escolas em espaços diversos, mas sobretudo de adaptar a rede pública de ensino as necessidades do meio, como bem apontava Anísio Teixeira (1935). É nesse contexto que se organiza na Urca a 1ª escola pública do bairro denominada Escola Municipal Minas Gerais, tempo em que se reverbera o ideal nacionalista, bem

³ A respeito da produção do conhecimento histórico ver Noronha (2002, p. 22-24).

como um tempo de estudo e aperfeiçoamento, indispensável ao desenvolvimento da política de reorganização escolar que o Distrito Federal vinha até então sofrendo.

Conclusões

A prática de análise de documentos históricos primários ou secundários nos expõe a uma diversidade de desafios: a identificação de um conjunto de temas e problemas de pesquisa, ao reconhecimento do debate teórico-metodológico do campo, da definição de procedimentos e técnicas de captura do objeto, etc— é nesse meandro de questões que emerge o Projeto de Ensino e Monitoria e o Projeto de Pesquisa em andamento⁴ observados acima, atentos sobretudo a importância de compreensão e análise dos embates determinantes no processo de expansão do ensino elementar ao longo da história, bem como do modo de funcionamento das rede de escolas publicas organizadas pouco a pouco pelo pais a fora. Nesse sentido nosso intuito é o de verificar e compreender o modo de produção e organização da rede de escolas públicas no RJ, sua criação e expansão, atentos sobretudo as relações estabelecidas com o projeto de modernização do país e as contradições derivadas desse processo.

Referências

- ALVES, G.L. A Produção da Escola Pública Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados. Campo Grande: UFMS, 2001.
- AURNHEIMER FILHO, S. P. (a) *O Crepúsculo Da Política Educacional Imperial*. In Anais do V Congresso Brasileira de História da Educação - O ensino e a pesquisa em história da educação, – Realizado entre os dias 9 e 12 novembro de 2008. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju : Universidade Tiradentes. Disponível em: sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/915.pdf
- _____.(b) A Educação dos súditos é a educação do Império. Um estudo panorâmico da educação como política pública no Brasil imperial. In Publicação Eletrônica: Fóruns Contemporâneos de ensino de História no Brasil – on line. 2008.
- BALTAR, F.M. T. R. “*Arquiteturas de escolas no século XIX primeiras escolas construídas no Brasil*”. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.10, pp. 53-84, out. (2001).
- BONATO, N.M.C. XAVIER, Libânia Xavier. (Org.). *A história da educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio*. 1aed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013
- Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro. *Guia das Escolas Tombadas da Prefeitura*. Rio de Janeiro: E/CREP, 2008, 2ª edição.

⁴ A esse respeito ver nota de rodapé de nº1.

- CARDOSO, Tereza M. "A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial" in SBHE. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, Autores Associados, número 5, páginas 195-211, jan./junho de 2003.
- FARIA FILHO, L. M. *Instrução elementar no século XIX*. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150.
- GONÇALVES, Vera Teresa V. *O Liberalismo Demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2000.
- LOMBARDI, J. C. ; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura . *Grupos escolares na região dos Campos Gerais - PR - resgate das fontes históricas*. In: VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2003, São Cristóvão. Cadernos de resumos. Campinas: HISTEDBR, 2003. v. 1. p. 111
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação e seus métodos. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*, 5ª ed., t. 1, v. 2. São Paulo: Difel, 1982, p. 76-87.
- FALCON, Francisco José Calazans. *A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*. São Paulo: Ática, 1982. (Ensaio, 83).
- CASTANHO, S. E. M. *Globalização: redefinição do Estado nacional e seus impactos*. In: LOMBARDI, J. C. Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.
- _____. *Institucionalização escolar no Brasil: 1879-1930*. Trabalho apresentado no VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Eixo 7 – Políticas, Sistemas, Instituições, Educacionais e Científicas, Uberlândia, MG. abr./2006.
- _____. *Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista*. São Paulo: Autores Associados, 2010. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo)
- HOBSBAWM, E. *A era dos impérios (1875 - 1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HOBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005(d).
- SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- DAMASCENO, Alberto; REIS, N. S. .História e Memória educacional na Amazônia: entre portarias e lembranças sobre experiências sociais, fragmentos da História da Educação no nordeste paraense. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002.
- MARTINS, A. M. BONATO, N. M.C. (Org.). *Trajetórias históricas da educação*. 1 ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, v. 1, p. 127-146.
- MACHADO, Maria Cristina G. "O decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate: a criação da escola do povo no Brasil do século XIX" In STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena C. (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil - volume II: o Século XIX*. Petrópolis, Vozes, 2006.

- MOTA, A. B. da. (Org.). História e Memória da Educação em Manaus (1889-1930). In Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas em História em História da Educação no Brasil. Realizado na cidade de João Pessoa entre os dias 31 de julho a 3 de agosto de 2012.
- Martins, M. A. de. (2006). A defesa do patrimônio histórico de Manaus e sua influência na cultura. In Anais do XIV Congresso Nacional do CONPED publicado em 2006. Evento realizado em Fortaleza entre os dias 3 e 5 de novembro de 2005. Acesso em 29 de agosto de 2014. Disponível em:
<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XIVCongresso/148.pdf>
- MENEZES, M. C. Descrever os documentos - construir o inventário - preservar a cultura material escolar. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP, jan /abr 2011, v. 11, n. 1 (25), p. 93-116.
- MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUZA, C.; CATANI, D. (orgs). Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998. (II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação)
- _____. Contributo para a história das instituições educativas - entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, R.; MAGALHÃES, J. (orgs). Para a história do ensino Liceal em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999a.
- _____. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, J. L. et al. (orgs). História da Educação: Perspectiva para um intercâmbio internacional. Campinas, Autores Associados, Histedbr. pp 67-72. 1999b
- NASCIMENTO, M.I.M.[et al]. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- Nascimento, M.I. LOMBARDI, J. C. Grupos Escolares Na Região Dos Campos Gerais - PR: Resgate Das Fontes Históricas. 2003. (Seminário). VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Educação, trabalho e qualificação profissional: considerações preliminares. 2003
- NETO. José Paulo. (2006). Relendo a Teoria marxista da história. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBOARDI, J. C. História e história da educação. 3. ed. - São Paulo: Autores Associados, p.50-64.
- NASCIMENTO, M. I. M.. Grupos Escolares na Região dos Campos Gerais-PR: In: VIDAL, D. G. (Org.). Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- ORSO, J, P. [at alli]. História da Educação: arquivos instituições escolares e memória. 1ª Edição. São Paulo: Editora Grupo Atomoalínea. 2013.
- PEREIRA, R.S. A história do processo de periferização dos grupos escolares em Campinas (1893-1930). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2013
- _____. Notas Sobre o Campo da História da Educação e a Historiografia Das Instituições Escolares. In Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, realizado entre os dias 10 e 13 de julho de 2011. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- REIS, Arthur César Ferreira. Os tratados de limites. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. A época colonial: Do descobrimento à expansão territorial, 5ª ed., t. 1, v. 1. Rio de Janeiro; São Paulo: Difel, 1976, p. 364-379.

RIBEIRO, José Silvestre. *História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da Monarquia*, v. 1. Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, 1871.

TEIXEIRA, A. *A Educação para a democracia* (1935). Rio de Janeiro. Editora UFRJ. 2007.

_____. *Em marcha para a democracia – à margem dos EUA.* (1934). Rio de Janeiro. Editora UFRJ. 2007

VIDAL, D. G. (org). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

INFANTOSI, A.M. *A escola na velha republica*. São Paulo, EDEC. 1983.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: EPU / USP, 1974.

RIBEIRO, M. L. *História da educação Brasileira*. São Paulo: Editora Cortez e Moraes, 1978.

SANTOS, J. J. M. *De freguesias rurais a subúrbio: Inhaúma e Irajá no município do Rio de Janeiro*. Tese de doutoramento, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 1997.

SANFELICE, J. L. *História de instituições escolares e micro história*. Revista HISTEDBR on-line. Campinas, SP, set./2010. n. 39, p. 32-41

SAVIANI, D. [et al]. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Escolas do Imperador*. Rio de Janeiro, Imprensa Oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro, 2005.

SINGER, P. *O Brasil no contexto do capitalismo internacional: 1889-1930*. In: FAUSTO, Boris (dir.). *História geral da civilização brasileira: período republicano*. 5 eds. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 345-390.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. "Crianças e escolas na passagem do Império para a República" in ANPUH. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 37, página 59-84, setembro de 1999.

SILVA, L. H. P. *Memórias do Urbanismo na cidade do RJ. 1778-1878*. Rio de Janeiro: E-PAPERS. 2012.

VASCONCELOS, M.C.C. *Educação Doméstica e Escolaridade Formal no Rio de Janeiro Oitocentista*. In *Anais do VII Congresso Brasileira de História da Educação – Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil – Realizado entre os dias 20 e 23 de maio de 2013*. Cuiabá-MT: Universidade Federal de Mato Grosso.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FDT, 1994.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

GRUPOS ESCOLARES NA ZONA OESTE DO RIO DE JANEIRO: INDÍCIOS DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DE CAMPO GRANDE

Carlos Eduardo Ferreira de Oliveira Junior

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

kaddu199@gmail.com

Christina Balbino de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

christinabalbino@gmail.com

Rosimeri da Silva Pereira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

rosimerisp@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho é resultado de uma atividade de iniciação a pesquisa vinculada a disciplina de História da Educação Brasileira – Tópicos Específicos¹, cujo foco recaiu sobre o surgimento e desenvolvimento dos Grupos Escolares no Rio de Janeiro. O nosso bairro escolhido foi o de Campo Grande e neste caso tomamos como técnica de investigação a realização de entrevistas com agentes educacionais que atuam na rede municipal de ensino e mantêm uma memória da época em que foram alunos de escolas públicas na mesma região. Podemos constatar por intermédio de sete relatos de egressos dessa rede de ensino que se estabeleceram em Campo Grande um modelo de ensino primário com foco em noções básicas de Língua Portuguesa, Matemática e de Agricultura para os meninos e cuidado com o lar para as meninas. O público alvo deles eram os filhos dos trabalhadores rurais da região.

Palavra-chave: Grupos Escolares; História da Educação; Campo Grande; Cidade do Rio de Janeiro; Escolas Primárias.

Introdução

O presente trabalho tem o intuito de exibir os resultados de uma pesquisa atenta a História da Educação Brasileira – tomando como “Tópico Específico” o caso das escolas públicas cariocas. Com isso, fomos a campo e delimitamos a zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, mais

¹ As atividades desta disciplina, vinculada ao curso de Pedagogia da Escola de Educação da UNIRIO, foram coordenadas pela Prof^a Dr^a Rosimeri da Silva Pereira no tempo e 30 horas previstos para o exercício da matéria. Cada grupo de trabalho teve a oportunidade de escolher as escolas publicas de bairros no RJ de acordo com a localidade de interesse.

especificamente Campo Grande, por se tratar da região onde residimos e sobretudo por manter de pé a arquitetura de escolas antigas que de um modo ou e outro são capazes de lançar luzes sobre a história e a memória da formação do filho do trabalhador.

O objetivo deste trabalho é apresentar como se deu a formação dos Grupos Escolares na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente em Campo Grande.

Metodologia

A metodologia empregada na execução deste trabalho se configurou pela produção de entrevistas com as equipes gestoras consideradas egressas da antiga rede de escolas públicas da região de Campo Grande.

Discussão

A Região de Campo Grande, inserida na Zona Oeste da capital carioca se estende do bairro de Deodoro a Santa Cruz, com recurso de acesso pela antiga Estrada Real de Santa Cruz, conhecida como Caminho dos Jesuítas. Segundo Mansur (2005) a estrada dos Jesuítas tinha uma grande importância para a economia nacional, já que por ela comerciantes, tropeiros, mineradores, donos de engenho, e outros interessados circulavam e buscavam acesso em direção ao Estado Paulista e Mineiro daquela época.

A Região passou a se integrar à cidade do Rio de Janeiro, com os limites de hoje, a partir do ato adicional de 1834, o qual criava o Município Neutro ou da Corte, e que na prática separava a capital da província do Rio de Janeiro. Com a chegada da República, a região se tornou a zona rural do Distrito Federal até 1960, quando a capital foi transferida para Brasília. (OLIVEIRA 2014, p.58)

Se entre os anos de 1760 e 1770, foram plantadas as primeiras mudas de café, no início do século XX e até o final dos anos de 1940, a Região dedica-se a uma nova atividade intitulada de “citricultura”, que avança tentando sobrepor as primeiras crises da cultura do café, iniciadas no final do século XIX. Já a atividade industrial ganha corpo partir os anos de 1960 como a siderúrgica Cosigua-Gerdau, a Vale-Sul e a Michelin e atualmente conta também com o funcionamento da AmBev, Refrigerantes Convenção, Carreteiro Alimentos, Guaracamp, Lillo, Hermes - Compra Fácil, entre outras. Na divisa entre o Município do Rio de Janeiro e o de Itaguaí, estão instalados diversos estabelecimentos industriais como: White Martins, Glasurit, a Usina de Santa Cruz, Linde S/A, Casa da Moeda do Brasil, Ecolab Química Ltda, entre outras. O turismo também é uma atividade bastante antiga na Região e próximo à Guaratiba também se observa atividades econômicas ligadas à pecuária e agricultura tais como a cultura e produção de banana, a laranja, a manga, o abacate, o

aipim, o chuchu, entre outros. Na pecuária e avicultura destacam-se as criações de suínos, bovinos, caprinos, coelhos e aves.²

Se de um lado a região de Campo Grande se transforma num celeiro de desenvolvimento econômico importante para a cidade do Rio de Janeiro, por outro lado a política de organização das suas escolas se transforma num dos desafios importantes de manutenção desse sistema, considerando sobretudo o ideário republicano de valorização de um discurso que valoriza o estabelecimento de renovadas instituições escolares – identificadas como ferramentas importantes para o desenvolvimento do Estado Nacional, a grande questão é que por intermédio do pacto federativo a União se eximirá da responsabilidade de financiamento do ensino primário transferindo tal responsabilidade para cada Estado da federação. Destarte, em 1892 foram criados os Grupos Escolares, por via de um artifício legal segundo o qual, havendo mais de uma escola no raio de obrigatoriedade escolar, o governo poderia autorizá-las a funcionar em um só prédio.

O nome Grupo Escolar vem do fato de que elas eram a reunião de escolas isoladas, sob um mesmo prédio, e em virtude da densidade populacional, sua localização e proximidade entre escolas o Conselho Superior de escolas do Estado poderia aglutinar as escolas num mesmo prédio e assim facilitar a sua supervisão e administração. “Esse modelo de escola primária, implantado pelos republicanos no estado de São Paulo, no final do século XIX ampliou-se para outros estados da federação, Rio de Janeiro (1897), Maranhão e Paraná (1903), Minas Gerais (1906), Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908), Mato Grosso (1910), Paraíba (1911), Santa Catarina (1911), Sergipe (1916), Goiás (1918), Piauí (1922)” (VIDAL, 2006, p.7).

Se em São Paulo, [...] os grupos escolares se caracterizaram por serem escolas eminentemente urbanas, até os anos de 1940 do século XX; no caso do Rio de Janeiro, isto não foi uma máxima. A iniciativa de abertura de grupos escolares se expandiu pelo interior fluminense, e alguns relatos apontam que a iniciativa não apenas era bem vinda pela comunidade local, como também, os mais dotados de poderes políticos e econômicos colaboravam para sua abertura, ora cedendo terrenos, ora empregando dinheiro para as obras (RIZZINI E SCHUELER, 2014, p.880)

Entre os anos de 1937 a 1945, o interventor Amaral Peixoto expandiu o número de escolas primárias no interior do Estado do Rio de Janeiro com a implantação de Grupos Escolares (FERNANDES, 2009). Preocupados com a ascensão social dos filhos dos pais que moravam em zonas rurais, custeavam a criação de escolas privadas e cobravam do Estado fluminense escolas públicas.

² A esse respeito ver Oliveira (2014).

Podemos perceber que o ensino observado nos Grupos Escolares de Campo Grande cumpre com o estabelecimento de instrução mínima no campo de Língua Portuguesa, Matemática com foco em atividades de trabalho no campo para os meninos e do lar para as meninas.

A partir dos relatos verificamos que o público alvo dos grupos escolares eram filhos dos camponeses que recebiam instruções mínimas de leitura, escrita, contas, e atividades de lida com a terra para os meninos e trabalhos domésticos para as meninas, verificamos também a observação da presença de hortas onde os alunos plantavam o que de certo modo lhes serviriam como alimento.

Conclusões

A relevância deste trabalho exploratório se justifica pelo escasso volume de pesquisas desenvolvidas sobre a história da educação nesta região. Nesse sentido parece-nos que investigar a história de um determinado grupo e escolas públicas, implica na possibilidade de observar e compreender as continuidades, rupturas e contradições, além de problematizar as transformações que ocorrem na sociedade que, como bem observa Lombardi (2003), de certa forma, alteram o modo de vida de uma grande parcela da coletividade – sendo capazes de gerar, ainda, novos conflitos ao lado de velhas demandas que, *a priori*, não se concretizaram para a maioria da população.

Referências

- FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. **Historiografia e identidade fluminense. A escrita da história e os usos do passado no Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1950.** Tese (Doutorado em História)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- LOMBARDI, J. C.; FERRI, C.; LUCENA, C. A. **Educação, qualificação profissional e empregabilidade em Caçador-SC.** Americana, SP: UNISAL, 2003. (Anais da III Jornada do HISTEDBR).
- VIDAL, Diana. (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- RIZZINI, I. SCHUELER, A. . Escola Primária no Estado do Rio de Janeiro. Expansão e Transformações. (1930-1954). Revista Escola Pública. Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 877-896, set./dez. 2014
- OLIVEIRA, R.L Centralidade na Periferia: a Centralidade de Campo Grande na Zona Oeste da Metrópole Carioca. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Engenharia Urbana, Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PROFESSORAS CEGAS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT – IBC: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Márcia de Lourdes Carvalho de Oliveira

Mestranda em Educação – PPGEdu/NEPHEB/UNIRIO e Professora IBC

e-mail: marcialouli@gmail.com

Nailda Marinho da Costa

Professora PPGEdu/NEPHEB/UNIRIO

e-mail: nailda.costa@unirio.br

Resumo

O presente resumo é parte da pesquisa “Mulheres com deficiência visual: o processo de inserção e permanência no corpo docente do Instituto Benjamin Constant”. O estudo tem como um de seus objetivos analisar a trajetória de formação e profissional das professoras com deficiência visual, notadamente cegas, em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant (IBC). Como metodologia de pesquisa, a escolha pela história oral se justifica por privilegiar a realização de entrevistas e através destas, estudar e conhecer trajetórias de vida e profissional das professoras participantes da pesquisa. Apesar de o IBC ser um instituto secular, fundado em 1854, poucos trabalhos versam sobre as docentes cegas da instituição, o que, de alguma forma, já tem um significado. Pensamos que, desta forma, esse estudo pode contribuir com a história da formação docente, e mais especificamente, para a história das professoras com deficiência visual.

Palavras-chave: Instituto Benjamin Constant; professoras cegas; formação docente.

Introdução

O Instituto Benjamin Constant é uma instituição secular que vem se reinventando, mantendo-se desde a época do período Imperial brasileiro como referência na área da deficiência visual. Priorizar esse Instituto como campo para a pesquisa deu-se, entre outros motivos, por abrigar um quantitativo expressivo de docentes deficientes visuais atuantes, e pela sua relevância como centro de atendimento na área da deficiência visual, atendendo crianças desde a Educação Precoce até adultos reabilitando.

Seu corpo docente é composto por 156 professores, destes selecionamos cinco professoras para serem entrevistadas a partir dos seguintes critérios: a) serem deficientes visuais (cegas); b) estarem lotadas no Departamento de Educação (DED) do IBC; c) em exercício no magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que em uma sociedade como a nossa, que se identifica como plural, mas que é ao mesmo tempo extremamente desigual e excludente, investigar sobre docentes cegas e sua formação é poder pensar sobre o protagonismo dessas mulheres. Nessa perspectiva, não “se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era (e é) produzida” (LOURO, 2007, p.464).

Dessa forma, esse texto tem como objetivo apresentar a trajetória de formação profissional das professoras com deficiência visual, notadamente cegas, em exercício no primeiro segmento do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant (IBC).

Metodologia

Na perspectiva da história do tempo presente, utilizando como metodologia a história oral, a pesquisa ouviu por meio de entrevistas semiestruturadas as trajetórias de formação para o magistério e formação continuada dessas professoras notadamente cegas. Essa abordagem metodológica é importante por ser a história oral:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, **o método história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos**, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores (ALBERTI, 2013, p.24, grifos nossos).

No caso, às professoras foi apresentado um roteiro preliminar de perguntas, mas que deixava espaço para novas indagações. Para se manter o anonimato das participantes, foram denominadas P1, P2, P3, P4 e P5. Além das entrevistas, documentos como revistas, jornais, regimentos, regulamentos do IBC, informativos, periódicos, correspondência, fotografias entre outras, ajudaram na montagem do arcabouço teórico.

Trajétórias de formação docente

A formação de professores e suas escolhas pelo magistério “pode desempenhar um importante papel na configuração de uma profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NOVOA, 1995, p.24).

Se considerarmos o quadro abaixo, que sistematiza formação acadêmica dessas professoras, são dignas de aplausos. É fato que em suas trajetórias na busca de (re) conhecimentos social, acadêmico e profissional sofreram o preconceito da sociedade em relação a sua condição visual, mas isso não as fez esmorecer. Neste sentido, o conceito de trajetória profissional de Claude Dubar (2005) contribui para o entendimento das identidades profissionais dessas professoras.

QUADRO: Formação das professoras entrevistadas

Professoras Entrevistadas	Formação Graduação	Pós-Graduação	Tempo no Magistério	Tempo de Magistério no IBC
P1	Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa/ Língua Alemã) Universidade - UEG	—	43 anos	24 anos
P2	Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa/ Língua Inglesa). Faculdade de Notre Dame.	—	23 anos	23 anos
P3	Curso Normal Instituto de Educação. Letras na UERJ	Pós-Graduação em Literatura Brasileira/ Mestrado em Educação na PUC-Rio	29 anos	23 anos
P4	Curso Normal/Curso de Pedagogia na UERJ	Pós-Graduação em Psicopedagogia	25 anos	24 anos
P5	Curso de Pedagogia na UERJ	Pós-Graduação em Psicopedagogia na PUC – Rio/ Pós – Graduação em Orientação Educacional/Mestrado em Educação	12 anos	12 anos

O espaço de trabalho de P1 há 24 anos é o Instituto Benjamim Constant, ela acredita que a instituição propicia seu trabalho partindo do pressuposto que mesmo sendo cega, trata-se de uma professora formada para o exercício do magistério e atividades afins como qualquer outra professora vidente, que concorreu ao cargo da mesma forma que os outros candidatos. Formada em Letras, essa professora teve a oportunidade de atuar no segundo segmento do ensino fundamental, mas retornou para o primeiro. Diz ela:

a maior parte do tempo eu tive no primeiro ano, que dizer no CA[...] passei pela segunda fase dando aula de Língua Portuguesa, mas voltei para o primeiro [...] é a cereja do bolo, alfabetizar, porque é o meu objetivo. (P1)

Para ela é mais gratificante alfabetizar uma criança cega em Braille, por ser até mais desafiador trabalho.

Com cegueira adquirida e 59 anos de idade, sendo 23 anos de Instituto, **P2**, é formada em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa), pela Faculdade Notre Dame. Sua história de formação começa no Instituto, bem anterior do momento que entra na instituição como professora. “Eu fui aluna daqui, entrei no Jardim de Infância, fiz todo o primeiro grau ainda, trabalhei aqui, fiquei aqui como bolsista”. Voltar ao IBC como professora era seu objetivo, para isso se submeteu ao o concurso público de 1993.

Com 48 anos de idade, cegueira adquirida, **P3** tem 29 anos de exercício de magistério, sendo 23 anos no Instituto. Formada em Letras pela UERJ, cursou Pós-Graduação em Literatura Brasileira; e Mestrado em Educação na PUC-Rio. Mas, sua formação docente começa como aluna do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nesse momento teve o primeiro contato com o IBC, como estagiária normalista. Na época existia um “curso de especialização, era um curso que existia de um ano, em que a gente se especializava na área da deficiência visual”. **(P3)..**

Com 47 de anos, sendo desses 24 dedicados ao Instituto, com cegueira adquirida, **P4** também sua trajetória estudantil também marcada por essa instituição. Ela foi aluna do Instituto no período de 1977 até 1986. Depois fez o curso Normal no Colégio Imaculada Conceição. Porém, o primeiro ano do estágio realizou no próprio Colégio onde estudava, mas o segundo preferiu fazer no Instituto. “As irmãs concordaram que eu viesse fazer o estágio aqui, porque seria mais acessível, com as turmas menores, os alunos escrevendo em Braille, então seria mais fácil, e aí eu vim fazer um período de estágio aqui”.

Com 43 anos de idade e desses 12 dedicados ao Instituto, com cegueira congênita, **P5** cursou Licenciatura em Pedagogia na UERJ e Pós-Graduação em Psicopedagogia na PUC-RJ e também Pós-Graduação em Orientação Educacional e Mestrado em Educação. Considerando ampla a sua atuação profissional, assim a descreve:

Eu já trabalhei dando curso de Sorobã para mães, dando aula de apoio de Braille e Sorobã. Voltei, estou dando aula de Sorobã. Eu já trabalhei como professora e coordenadora de informática educativa. Eu atualmente sou representante dos docentes no Conselho Diretor e trabalho na Educação a Distância, no curso de alfabetização através do sistema Braille.

Conclusões

Os relatos das professoras sobre suas trajetórias de formação expressam uma dimensão da memória que vai além do plano individual, considerando conforme Halbwachs (2006), que as

memórias de um indivíduo nunca são só suas, que as lembranças estão inseridas na sociedade, são construções sociais que vão determinar o que deve ser memorável e onde serão guardadas.

Para todas as professoras o IBC, é um espaço profissional que se caracteriza também como um espaço formação continuada.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *150 Anos do Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.

LOURO, Guacira. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: Catani, D. et al. (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editor, 2007.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: Novoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15 -34.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

FILHOS DOS LIBERTOS E O MUNDO DOS LIVROS: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS EM VASSOURAS, 1871-1910.

Alexandre Ribeiro Neto

UERJ/FEBF

Programa de Pós-Graduação em Educação Comunicação Cultura e Periferias Urbanas.

Resumo

Esse trabalho apresenta as reflexões parciais da tese de doutorado em Educação sobre o processo de escolarização de crianças negras, 1871-1910. Os pesquisadores da Educação têm se debruçado sobre um elenco diferente de fontes documentais, para construir uma versão do passado. Jornais, Mapas Escolares, Relatórios de Diretores da Instrução Pública, Leis, Decretos e Pareces são alguns dos exemplos, que constantemente são revisitados nos arquivos em busca de respostas as suas indagações. Dialogamos com Le Goff (2003) para compreender a inclusão de novas fontes textuais ou iconográficas na pesquisa em História e também em História da Educação. O autor nos lembra que são as nossas perguntas que vão indicar que documentos podem ser usadas, para responder as perguntas que elencamos ao longo do trabalho de pesquisa. Nosso aporte teórico metodológico é o Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (1989) por meio dele seguiremos as pistas, os vestígios e os sinais do processo de escolarização das crianças negras no vale do Paraíba Fluminense.

Palavras-Chaves: Processo de Escolarização; Crianças Negras.

Introdução

Em nosso trabalho pretendemos conhecer os a inserção dos filhos dos libertos no mundo do trabalho em Vassouras, cidade marcada em sua paisagem pelos velhos sobrados e fazendas de café, no qual o braço escravo foi usado como mão de obra.

Para atingir o nosso objetivo, mobilizamos um conjunto de textos, publicados em Vassouras. Os pesquisadores, mesmo com seus diferentes objetos de estudos, voltam seus olhos para a fundação da cidade e tangenciam com a História da Educação.

A Fundação de Vassouras

Vassouras integra o conjunto de cidades do vale do Paraíba, durante o curso de mestrado em Educação desenvolvido na UNIRIO, no qual analisamos a proposta de educação católica, para meninas desvalidas presente no Educandário Nossa Senhora da Piedade, fundado para cumprir a vontade póstuma da Condessa do Rio Novo em 1884.

Ao contrário de Paraíba do Sul, encontramos mais textos dedicados tanto à história da cidade quanto a história da educação nela desenvolvida. Alguns deles foram produzidos no curso de mestrado em História na Universidade Severino Sombra, situada na cidade que estudaremos.

Machado (2006) apresenta a origem do nome da cidade:

Segundo antigos pesquisadores da origem do nome da cidade, foi ele motivado por arbusto muito utilizado no Brasil para confecção de vassouras e que abundava na região que pouco a pouco foi sendo povoada [...] A quantidade desses arbustos na sesmaria Vassouras-Rio Bonito concedida a Francisco Rodrigues Alves em 6/10/1782, impressionou o nosso primeiro desbravador, por isto, omitindo o nome Rio Bonito, passou a chamá-la apenas Vassouras (MACHADO, 2006, p.17)

Monteiro (2007) nos ajuda a conhecer a evolução de Vassouras e seu crescimento demográfico.

A vila de Vassouras congregava três freguesias, a de Nossa Senhora da Conceição de Vassouras, Nossa Senhora da Conceição de Paty do Alferes e Sacra Família do Tinguá, com uma população total de 28.638 habitantes, sendo que 67% era escrava [...] Utilizando apenas como comparação o Censo de 1872 e por não termos um censo anterior, referente ao período do nosso estudo, verificamos que a Vila de Vassouras, cresceu geograficamente, passando a administrar mais duas freguesias as de São Sebastião dos Ferreiros [...] e a de Santa Cruz dos Mendes (MONTEIRO, 2007, p. 44-46).

Nessa região, a cidade ficou conhecida como a terra dos barões que em suas plantavam café. Sheila de Castro Faria em seu livro *Barões do Café* lança luzes sobre a rica camada social, dos que comandavam os destinos da cidade de Vassouras. Com ele dialogaremos, para compreender a origem dos títulos nobiliárquicos. Os principais títulos eram barão, baronesa, visconde e viscondessa. Não encontramos indivíduos ostentando outros títulos. A autora nos diz que:

O título de barão estava reservado, desde a época de d. João, aos proprietários rurais que se projetavam por sua riqueza, mas não por sua participação nos altos postos do governo do Império. Os títulos mais elevados, como os de conde, marquês, eram concedidos aos indivíduos que compunham a alta burocracia, ou seja, à elite política imperial. Havia a possibilidade de um rico cafeicultor também ser um ministro do Império, mas era caso raro. Observe um exemplo: três ricas famílias cafeicultoras do município de Vassouras, pertencente à província do Rio de Janeiro – os Leite Ribeiro, os Werneck e os Avellar –, tiveram, no total, dezenove barões e cinco viscondes entre seus membros. Somente um foi ministro do Império (FARIA, 2005, p.14).

A citação feita anteriormente, nos permite enquadrar os indivíduos num amplo quadro das relações de poder do período. Contudo, nos perguntamos de onde teriam vindo essas famílias?

Como chegaram à região? Vieram da Corte em busca de ouro e também para consolidar o Caminho Novo das Minas Gerais. Mariana Muaze, nos ajuda a responder as perguntas elencadas acima.

Filho dos libertos e o Mundo dos Livros

A historiografia tradicional toma a legislação educacional do Império como base, para afirmar que os negros não frequentaram a escola durante o Império. Entre os autores, que compartilham dessa ideia, encontramos Demerval Saviani, que analisou a Reforma Couto Ferraz de 1854, que reformou a Instrução Primária e Secundária da Corte.

Do ângulo das finalidades da escola, absorvia a noção iluminista do derramamento das luzes por todos os habitantes do país, o que trazia como corolário: obrigatoriedade aos 'pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sal companhia meninos maiores de 7 anos' de garantirem 'o ensino pelo menos de primeiro grau' (artigo 64), implicando, por consequência, a obrigatoriedade, para as crianças, de frequentar às escolas. Mas, se as ditas luzes deveriam derramar-se a todos os habitantes, deve-se entender que se restringia a todos os habitantes 'livres', pois os escravos estavam explicitamente excluídos, já que, nomeados no parágrafo 3 do artigo 69, estavam entre aqueles que 'não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas (Saviani, 2007, P.132).

A leitura da legislação educacional também deve ser lida a contrapelo, observando os seus silêncios e proibições. Ao produzir um discurso que proibia a matrícula de escravos nos bancos escolares, o que os legisladores intencionavam fazer? Por que acreditaram neles os pesquisadores da Educação?

Não podemos esquecer a Reforma Leôncio de Carvalho promulgada no ano de 1879. Entre outros pontos importantes, essa estabelece a obrigatoriedade da matrícula de ingênuos, assim eram chamados os filhos de mãe escrava, os que nasceram após o ano de 1871 no qual foi assinada a Lei do Ventre Livre, em 1879 estavam na idade de iniciar a sua vida escolar.

Através da leitura dos Relatórios do Presidente de Província do Rio de Janeiro podemos acompanhar a ação do Estado Imperial de expandir a malha escolar na cidade de Vassouras e atingir um grande de crianças que estavam fora da escola. Não faltavam escolas somente para as crianças negras, muitos filhos de imigrantes de diferentes nacionalidades também não sabiam ler, escrever e contar.

Contudo, a cidade em tela possuía uma forte comunidade africana, que compreendia a importância da educação. Podemos fazer essa afirmação, baseados na carta escrita pela Comissão de Libertos de Paty de Alferes em 1889 a Ruy Barbosa. Ao grande cidadão Ruy Barbosa:

Comissionados pelos nossos companheiros, libertos de várias fazendas próximas a estação do Paty, município de Vassouras para obtermos do governo Imperial educação e instrução para os nossos filhos, dirigimo-nos à Va. Excia. Pedindo o auxílio da invejável ilustração e do grande talento de Va. Excia., verdadeiro defensor do povo e que d'entre os jornalistas foi o único que assumiu posição definida e digna, em face dos acontecimentos, que vieram enlutar nossos corações de patriotas. A lei de 28 de setembro de 1.871 foi burlada e nunca posta em execução quanto a parte que tratava da educação dos ingênuos. Nossos filhos jazem imersos em profundas trevas.

Considerações Finais

Essa carta é um documento que ainda precisa ser melhor analisado. Todavia, ela contém elementos importantes, que lançam por terra vários argumentos da historiografia tradicional da Educação. Se eles foram capazes de escrever essa carta foi que aprendeu. Isso, nos ajuda a perceber que entre os escravos havia os que possuíam tais habilidades e as usavam para ler o mundo. Um dos membros da comissão ao assinar seu nome também faz menção a sua cor. Ao lado do seu nome, ele escreveu a palavra *preto*. Quintiliano não era apenas um liberto era também *preto*. Ele aprendera a diferenciar os pretos dos pardos, indicando sua consciência racial e sua herança africana.

Referências:

- FARIA, Sheila de Castro. **Barões do Café**. Rio de Janeiro: Atual, 2005.
- MACHADO, Lielza Lemos. **Vassouras**: recanto histórico do Brasil. Vassouras: Gráfica Palmeiras, 2006.
- MONTEIRO, Ângelo Ferreira. **Redes de Sociabilidade em Vassouras no Século XIX**: o caso Benatar. Vassouras: Editora do Autor, 2007.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

HISTORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA GAVEA: UM PLANO DE ESTUDO EM ANDAMENTO

Rosimeri da Silva Pereira¹

rosimerisp@yahoo.com.br

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Franklim Rodrigues de Souza²

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

franklimrodriguessousa@gmail.com

Resumo

O presente trabalho em andamento tem como partida o plano de atividades vinculado ao projeto de Monitoria – intitulado: “*HEBRA³: Um olhar sob os arquivos públicos no RJ*” com pauta para observação do processo de formação da 1ª Escola Pública Primária organizada no Bairro da Gávea na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa exploratória inicial demonstra como desafio a dificuldade da identificação de registros sobre processo de implantação da referida em escola no ano de 1871.

Palavras-chave: História da Educação Carioca; Escola pública; bairro da Gávea;

Introdução

A escolha definitiva pela temática no campo da História da Educação foi motivada pela atividade de monitoria ligada sobretudo as práticas de observação da história da escola pública nos últimos anos. A convivência com alunos e com a estrutura da escola pública atual desperta-nos para a importância de algumas questões, as quais procuramos responder, em parte, com esta pesquisa.

¹Professora vinculada ao Departamento de Fundamentos de Educação, Escola de Educação / UNIRIO

² Graduando do 2º período do curso de Pedagogia da UNIRIO.

³ HEBRA é a sigla da Disciplina de HISTORIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - que ministro rigorosamente nos cursos de Pedagogia vinculado a Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Magalhães (1998, 1999b) chama atenção para o fato de que a “instituição educativa” constitui, tanto no plano histórico, como no plano pedagógico, “uma totalidade em construção e organização”, investindo-se de uma identidade. Totalidade em organização, a instituição educativa apresenta uma cultura pedagógica que compreende um ideário e práticas de diversas naturezas, dados os fins, os atores, os conteúdos, inseridos em um contexto histórico e desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos condicionalismos e às circunstâncias de cada época da História da cidade em que estiver inserida.

METODOLOGIA

A instituição educativa constrói um projeto pedagógico, indo ao encontro de um determinado público, constituindo-se, deste modo, a relação e a razão fundamentais para a manutenção do seu projeto educativo – um processo que envolve dimensões humanas, políticas, culturais e profissionais de diversas naturezas: dimensões pedagógicas, sociológicas, administrativas, relações de poder e comunicação, relações de transmissão e apropriação do saber. No caso da escola pública Municipal Luis Delfino organizada em 1871, no bairro da Gávea, na cidade do Rio de Janeiro, há uma diversidade de questões históricas que ainda aguardam por respostas quando se pensa em dimensões humanas preocupadas com a formação do seu povo, desse modo uma série de questões são identificadas como podemos observar a seguir:

- Quem, quando e como se instaura a práxis de um debate que se materializa na organização de uma escola para atender crianças na sua mais tenra idade?
- No momento de estabelecimento da escola Municipal Luiz Delfino, a que público será destinado o seu funcionamento?
- Que cultura escolar será manifesta na nova escola do bairro?
- Até que ponto tal escola se aliará as novas exigências político-econômicas, culturais e sociais da época da sua organização?

Discussão

No caso da história da educação no Rio de Janeiro há uma diversidade de questões que ainda aguardam por respostas como podemos verificar a seguir: - Quem, quando e como se instaura a práxis de um debate sobre a importância da expansão de uma nova escola pública na província do Rio de Janeiro, aos moldes de uma inédita cultura escolar, que de certo modo já vinha sendo

gestada em diversas regiões do mundo – referimo-nos aos modernos Grupos Escolares⁴ que foram paulatinamente organizados em toda a Europa e pouco a pouco são erigidos nos 4 cantos do país.

A seguir observamos exemplares da arquitetura das novas escolas públicas – famosas instituições de ensino imperiais que resistem até os dias atuais, que mediadas por diversos embates, frutos de interesses político-econômicos e sócio- culturais, são municipalizadas e se somam a uma rede e escolas que vão sendo “construídas” materializando a chegada de um novo tempo de educação republicana.



Escola Municipal Luis Delfino de 1861 (figura 1)



Escola Municipal Gonçalves Dias de 1871 (figura 2)

Durante as primeiras incursões ao campo observamos que registrar/documentar as especificidades que envolvem a história de organização e funcionamento de uma escola pública e suas devidas relações como o Bairro da Gávea e a cidade do Rio de Janeiro no período do Imperial nos coloca diante do grande desafio que é o de tentar identificar, compreender e analisar os embates que envolvem o processo de expansão do ensino elementar ao longo da história, seu modo de funcionamento sob a batuta da administração públicas dessa região.

Considerações finais

Observando as análises de Rodrigues (2012) verificamos o Rio de Janeiro não será apenas uma feitoria, mas uma cidade clássica, ancorada na relação entre o porto e o sertão, entre o comércio e a produção, mas se constituirá numa cidade, considerada a ter um segmento comercial próprio e, desde o século XVI, desenvolver portanto atividades mercantis com a área de Buenos Aires e posteriormente, no século XVII, com a região da África, a ponto de tornar-se um importante pólo de circulação da mão-de-obra negra, utilizada como escrava. A questão é que se no final do

⁴ A esse respeito ver os trabalhos de Nascimento (2006), Souza (2004), Faria-Filho (2006), Pereira (2013), entre outros.

século XIX, a universalização da escola elementar já era um fato consolidado na maioria dos países da Europa e EUA, no Brasil a crença no poder da educação escolarizada começava a ser difundida e o debate em defesa de uma escola pública, laica e obrigatória ganhava força, tendo em vista que a nova sociedade deveria resolver o dilema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado (Pereira, 2013, p.59).

A pesquisa exploratória em andamento, deflagra que o espaço ocupado pela Escola Municipal Luis Delfino desde 1871 é formado por terrenos pertencentes as antigas chácaras da região. Os Jornais da época, fontes documentos encontradas nos arquivos escolares, Relatórios de Diretores da Instrução Publica, Leis, Decretos e a memória de seus moradores, egressos, profissionais da educação, oferecem pistas capazes de identificar vestígios de um tempo histórico de transformações tanto no campo sócio-educacional, quanto de ordem política e econômica que de uma maneira ou de outra vão determinar a história da educação carioca.

Referências

MAGALHÃES, J. *Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas*. In: SOUZA, C.; CATANI, D. (orgs). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. (II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação)

_____. *Contributo para a história das instituições educativas - entre a memória e o arquivo*. In: FERNANDES, R.; MAGALHÃES, J. (orgs). *Para a história do ensino Liceal em Portugal*. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999a.

_____. *Breve apontamento para a história das instituições educativas*. In: SANFELICE, J.L. et al.(orgs). *História da Educação: Perspectiva para um intercâmbio internacional*. Campinas, Autores Associados, Histedbr. p 67-72. 1999b

AURNHEIMER FILHO, S. P. (a) *O Crepúsculo Da Política Educacional Imperial*. In Anais do V Congresso Brasileira de História da Educação - O ensino e a pesquisa em história da educação, – Realizado entre os dias 9 e 12 novembro de 2008. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju : Universidade Tiradentes. Disponível em: sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/915.pdf

_____.(b) *A Educação dos súditos é a educação do Império. Um estudo panorâmico da educação como política pública no Brasil imperial*. In Publicação Eletrônica: Fóruns Contemporâneos de ensino de História no Brasil – on line. 2008.

BALTAR, F.M. T. R. “Arquiteturas de escolas no século XIX primeiras escolas construídas no Brasil”. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.10, pp. 53-84, out. (2001).

BONATO, N.M.C. XAVIER, Libânia Xavier. (Org.). *A história da educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio*. 1aed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013

Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro. *Guia das Escolas Tombadas da Prefeitura*. Rio de Janeiro: E/CREP, 2008, 2ª edição.

CARDOSO, Tereza M. “A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial” in SBHE. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, Autores Associados, número 5, páginas 195-211, jan./junho de 2003.

HOBSBAWM, E. *A era dos impérios (1875 - 1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PEREIRA, R.S. *A história do processo de periferização dos grupos escolares em Campinas (1893-1930)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2013

_____. *Notas Sobre o Campo da História da Educação e a Historiografia Das Instituições Escolares*. In Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, realizado entre os dias 10 e 13 de julho de 2011. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RODRIGUES, A. E. M. Lagoa Rodrigo de Freitas/Rj: História De Uma Ocupação Desordenada. In Revista *Oecologia Australis* .16(3): 339-352, Setembro 2012

Painel V - Memória, Psicanálise e Educação

A atividade se propõe a apresentar pesquisas, monografias, trabalhos realizados em disciplinas da graduação e pós-graduação a respeito da memória e que estejam articuladas com a Psicanálise e/ou a Educação.

Coordenação: Sandra Albernaz de Medeiros

Terça-feira (15/05), de 18h às 20h

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A CRIATIVIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A LENTE DE WINNICOTT

Maria de Lourdes Santiago da Costa¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro

mariade.santiago@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho tem como base teórica alguns conceitos centrais de autoria de Donald W. Winnicott como *self*, *false self* e *verdadeiro self*, relacionando estes conceitos ao lugar ocupado pela criatividade no processo de desenvolvimento humano ou em outras palavras, no processo de individuação que todos nós vivemos e que envolve a criação e a constante transformação dos modos de ser e de estar no mundo. O que alguns chamariam de processo adaptativo e outros chamariam de processo criativo. Para Winnicott, o *self* corresponde à consciência de si, ao sentimento de realidade e a conseqüente e gradual distinção do eu e do não-eu; apresentando-se como um potencial do recém-nascido. Conceitos tais como ambiente suficientemente bom e mãe suficientemente boa perpassam as noções de *self*, *false self* e *verdadeiro self*. Como a nomenclatura sugere, a mãe e/ou o ambiente suficientemente bons proporcionam nem mais nem menos que as respostas necessárias às demandas do recém-nascido ou da criança; dando espaço e importância também às frustrações como fator de composição desta realidade necessária à formação saudável da psique inserida em um mundo no qual não realizamos todos os nossos desejos. Poderíamos, nestes termos reconhecer as frustrações em certa medida como motivadoras da nossa capacidade de criar; sem, contudo, deixar de fazer a distinção do ato criador do artista, sob pena de provocar um terrível mal-entendido com relação ao que chamo aqui de motivação. O ato criador do qual tratamos aqui está relacionado à própria capacidade de sobrevivência. A formação saudável do *self* ou a plenitude do *verdadeiro self* está intimamente ligada às relações, acolhimento e estímulos recebidos deste ambiente suficientemente bom e desta mãe suficientemente boa. O aspecto patológico observado pelo autor corresponde a uma espécie de domínio do *false self* que podemos associar à uma crosta encobrindo e subjugando o *verdadeiro self* sendo desta forma, propositalmente escondido. Por outro lado, há uma medida saudável do *false self*, ligada aos papéis e relações da vida social, que por uma questão de adaptação, o nosso comportamento expressa este ou aquele perfil ou tipo, que nunca irá corresponder ao nosso *verdadeiro self*; singular e único como nossa digital, ou dizendo de outra forma, nosso eu fundamental.

Palavras-chave: Winnicott, Criatividade, Educação Infantil.

¹ Estudante do 4º período de Licenciatura em Pedagogia; ex-bolsista da BIA (Bolsa de Incentivo Acadêmico) e professora de Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil Maria Clara Machado.

Introdução

Pediatra e psicanalista, Donald W. Winnicott foi um criador de conceitos com o singular talento para expressar com uma linguagem simples esquemas psíquicos complexos e relações psicológicas elaboradas. Por conta deste talento e exatamente por esta natureza aparentemente simples no que se refere à linguagem do senso comum, seus termos são usados de forma equivocada ou mesmo inadequada com frequência; o que causa uma certa confusão e dúvida para quem estuda o autor.

Ocupando o papel central deste trabalho, o livro *A Linguagem de Winnicott* foi fundamental no processo de estudo sob a orientação da professora Sandra Albernaz durante o período de vigência da BIA (Bolsa de Incentivo Acadêmico) da qual participei de maio de 2017 à janeiro de 2018, data limite na qual passei a ter vínculo empregatício que tornou-me legalmente inapta para continuar usufruindo do direito à Bolsa.

Fui obrigada a abrir mão da Bolsa que comportava o estudo, o convívio e as boas aulas com o grupo, porém dei início à minha prática pedagógica na Educação Infantil, com crianças de 5 anos em uma Escola Pública do bairro da Chatuba, localizado no Município de Mesquita, no Estado do Rio.

Também foi inevitável o desejo e a necessidade de criar uma forma própria de ação pedagógica com as crianças diante das peculiaridades que se apresentavam no meu dia a dia em uma Escola dentro de uma comunidade de famílias “ribeirinhas” com suas casas construídas às margens de um valão que chamam de “rio”, com crianças raquíticas, que apresentam-se com sarnas, piolhos e histórias de vida com “sofrimentos de vida adulta”.

Uma pergunta com resposta fácil e óbvia:

Este ambiente descrito acima seria “suficientemente bom” para o desenvolvimento de uma criança?

Claro que não! E isso implica em consequências...

Metodologia

Na relação com as crianças de construção do respeito, da confiança e da parceria através do vínculo afetivo e também da lente teórica que apresentamos aqui, a nossa prática pedagógica consiste em produzir no convívio da sala as condições necessárias à vivência de um ambiente escolar suficientemente bom e independente das adversidades de ordem econômica do meio social no qual vive a criança com a qual lidamos; ou mesmo, aproveitando-se desta adversidade como dado histórico e social da vida que exige criação, sensibilidade e conhecimento teórico do professor.

Os conhecimentos teóricos já mencionados são parâmetros fornecidos por Winnicott que nortearam nossa análise, seleção e planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

Winnicott não nos deixou nenhum legado pedagógico, mas os conceitos que criou na vivência de sua prática clínica com crianças em sua primeira infância são valiosas pistas para a investigação de formas de trabalho eficazes que visam o estímulo e o desenvolvimento da capacidade criativa dos pequenos na Educação Infantil.

A metodologia portanto, consiste na retroalimentação da teoria (conceitos estudados como self, falso self e verdadeiro self) como ferramenta na resolução de questões ou de problemas que se apresentam na prática diária.

Um destes problemas é a agressividade e a “indisciplina” por exemplo; sendo a agressividade objeto de estudo do autor.

Porém, a questão que tratamos aqui se refere a criatividade e a prática pedagógica; com base nas experiências no grupo de estudo sob a orientação da professora Sandra Albernaz e o nosso trabalho com as crianças da Escola Municipal de Educação Infantil Maria Clara Machado.

A Criatividade e a Prática pedagógica

Se para Winnicott o self não passa a existir até que o bebê possa estabelecer a separação entre o eu e o não-eu, podemos inferir que a crescente percepção do mundo para o autor é o que consolida e constitui a nossa subjetividade. Sendo assim, desde o nascimento, as relações que estabelecemos com o ambiente configuram-se como alicerces de nossa estrutura psíquica.

Neste contexto, se pensarmos no papel da criatividade em nossas vidas podemos afirmar que não há desenvolvimento sem criação. Sempre criamos quando nos relacionamos; imprimimos

significados aos elementos de nossas experiências, apreendemos signos da nossa cultura e resinificamos os signos de outras.

A criação, nestes termos, é condição mesmo de sobrevivência. Mas há de se estabelecer uma diferença entre esta criação inerente à vida e o que podemos chamar de um ato livre ou a criação de algo novo. Seja uma ideia, uma nova forma de ser e estar no mundo, uma expressão artística inédita através de um desenho, da dança, do teatro, da música, da literatura.

Na verdade, tudo se passa como se fôssemos, na medida em que crescemos nos tornando engessados em nossa cultura e conseqüentemente nos afastando dessa desenvoltura que os bebês apresentam de se relacionar criativamente e espontaneamente com o mundo para se desenvolver.

Há algo de extremamente violento na vida em sociedade que impõe modelos de personalidades por pura impossibilidade de administrar diferenças e verdadeiras mudanças; e a Escola reproduz esta mazela social. Aprendemos a repetir... E conseqüentemente sofremos de ansiedade; como se estivéssemos indo contra nossa própria natureza, ou ainda, vivendo uma *“falsa natureza”*, ou nos termos de Winnicott, um falso self.

Foi em sua prática clínica que Winnicott desenvolveu o conceito de falso self. Em linhas gerais, poderíamos dizer que o falso self representaria este papel social adaptado e aceito por todos, porém constituído com o intuito de “ludibriar o mundo”, sem existência real e voltado para o agrado do outro e a Escola estimula esta postura, pois quer seres dóceis que dêem respostas esperadas.

O uso do falso self para ocultar o verdadeiro self foi reconhecido pelo autor como uma patologia na qual o indivíduo aparentemente bem sucedido, sente-se na verdade como um impostor, vivendo falsas relações com as pessoas; o que obviamente acarreta inúmeras conseqüências negativas. Vale destacar o que Winnicott menciona como sentimento de irrealidade vivenciado por alguns de seus pacientes.

O quadro clínico e as nossas crianças

É tenebroso pensar que por conta da coerção social que todos sofremos, o quadro clínico descrito acima é provavelmente mais comum e numeroso do que a princípio imaginamos.

É certo que todos precisamos estar adaptados socialmente e instrumentalizados para responder as demandas da vida; mas a questão que levantamos é até que ponto esta crescente necessidade de prontidão em dar respostas em ritmo cada vez mais acelerado contribui para o surgimento de subjetividades viciadas em um falso self.

Também é válido pensar em qual é a relação custo/benefício de uma adaptação que para se constituir abre mão do ato livre e /ou da possibilidade de criar o novo.

Considerações finais sobre o papel da Escola

Nossa sociedade é certamente diferente da sociedade dos insetos como as abelhas ou as formigas que repetem a mesma estrutura de funcionamento há séculos; mas existem condições humanas onde a mudança ou abertura é mínima e equivalente a estes estratos.

Qual seria então o papel da Escola e a capacidade do professor para promover a abertura e a produção do ato livre com sua prática pedagógica?

Se por um lado a Escola costuma reproduzir as mazelas da sociedade, por outro lado ela também se apresenta como um microcosmo no qual as mudanças podem ser gestadas e as ações para tanto ensaiadas, experimentadas e vivenciadas.

A despeito das condições precárias de trabalho que comumente encontramos nas Escolas públicas; estas ainda são um local onde por sua relação de trabalho específica, o professor costuma gozar de relativa autonomia; além de atender em sua maioria, a uma clientela socialmente menos favorecida, que é público alvo de nossa prática e estudo.

De certo há muitos professores que procuram se instrumentalizar buscando conhecimentos teóricos que relacionam com sua prática diária para que antes de tudo, eles próprios se tornem verdadeiros criadores e assim possam contribuir para a formação de pessoas que recuperem a capacidade de atos criativos e livres.

Referência:

ABRAN, Jan. Linguagem de Winnicott: Dicionário das Palavras e Expressões Utilizadas por Donald W. Winnicott. 2000.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A TRADIÇÃO ORAL AFRICANA: MEMÓRIA E EDUCAÇÃO A PARTIR DA GRIOTAGEM

Juliana Correia¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

julianacorreia@ufrj.br

Resumo

O presente trabalho é um recorte da pesquisa concluída em 2016, intitulada “A contação de histórias negras como ferramenta antirracista na escola”. O objetivo principal da investigação foi a reflexão sobre o potencial desse repertório no cotidiano escolar, inclusive como apoio à implementação da Lei Federal 10639/2003. Tendo como destaque o recurso a conceitos como afrocentricidade e afroperspectividade, a investigação contou com pesquisa de campo, utilizando a entrevista como método. Sendo assim, as experiências das contadoras de histórias Inno Sorsy, Tatiana Henrique e Perses Canellas compuseram a pesquisa, encerrada com a apresentação e a análise do BaObazinhO - projeto que alia memória, arte e educação tendo a contação de histórias negras como fio condutor, desenvolvido no Rio de Janeiro. Para este seminário, apresento a importância da tradição oral nas sociedades africanas, pensando memória e educação a partir da função social da palavra e do ofício do griot, e a potência destes referenciais para a construção de um currículo contra-hegemônico. Apresento ainda a experiência da africana Inno Sorsy, contadora de histórias e diretora teatral, uma das entrevistadas para a pesquisa, em 2016. Tal investigação se deu como parte dos requisitos exigidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro para obtenção do título de especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

Palavra-chave: tradição oral africana; memória; educação

Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa concluída em 2016, intitulada “A contação de histórias negras como ferramenta antirracista na escola”. Como referencial teórico, se embasou na

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ. Linha de pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais. Integrante do grupo de pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções, AFROSIN, coordenado pelo Prof. Dr. Renato Nogueira e vinculado ao Laboratório de Estudos Afro-brasileiros - LEAFRO/UFRRJ. Bolsista CAPES.

filosofia afroperspectivista, proposta por Noguera (2011) e no paradigma da afrocentricidade, sistematizado por Asante (2009). A investigação contou com pesquisa de campo, utilizando a entrevista como método. Sendo assim, neste seminário, é a experiência de uma das entrevistadas - no caso, a africana Inno Sorsy, contadora de histórias e diretora teatral - que será apresentada e ainda um panorama sobre a relevância da palavra nas sociedades tradicionais africanas. O objetivo principal da investigação foi a reflexão sobre o potencial antirracista desse repertório, composto pela memória africana/afro-brasileira presente nos contos, lendas, histórias negras no cotidiano escolar, inclusive como apoio à implementação da Lei Federal 10639/2003.

Metodologia

A pesquisa foi dividida em três capítulos. No primeiro, a fundamentação teórica, embasada pela filosofia afroperspectivista, pelo paradigma da afrocentricidade e pela literatura que trata tanto sobre a tradição oral africana quanto sobre a educação e as relações étnico-raciais no Brasil. No segundo, a pesquisa de campo, que teve a entrevista como método, apresentando a experiência de três contadoras de histórias negras. O terceiro capítulo apresentou o BaObazinhO, projeto que alia memória, arte e educação tendo a contação de histórias negras como fio condutor de suas oficinas. Para este seminário, será apresentada a experiência de uma das entrevistadas - no caso, a da africana Inno Sorsy, contadora de histórias e diretora teatral prestigiada pelos seus saberes e fazeres no universo da arte e da educação, que também desenvolve seu trabalho inspirada pela tradição oral. Para a entrevista, foram utilizados gravador e caderno de campo.

Memória, arte e educação: um panorama sobre a tradição oral africana

A força da oralidade nas sociedades tradicionais africanas está na acepção da palavra como herança ancestral sagrada. É Amadou Hampatê Bá, escritor e etnólogo nascido no Mali, quem discorre sobre a complexidade do tema, num recorte geográfico que compreende a região das savanas, ao sul do Saara. Ele explica como a palavra impregna a estrutura dessas sociedades e as três dimensões que estabelecem-na como agente ativo principal da vida humana e dos espíritos. São elas: *a origem divina da palavra* (quando Deus cria o mundo e o homem); *a fala humana como poder de criação* (como quando proferida pelo homem ao longo dos ritos de iniciação dos ofícios); *a fala na magia* (presente nas canções rituais e nas fórmulas encantatórias para manipulação das forças). De acordo com Hampatê Bá, não há separação entre o visível (material) e o invisível (espiritual) e é justamente pela palavra que se remonta toda uma genealogia, que inclusive

permitirá acessar o divino, o sagrado, o ancestral. Por isso, nessas sociedades não apenas a memória é mais desenvolvida como também a ligação entre o homem e a palavra.

Ele define como tradicionalista africano aquele que detém o conhecimento transmitido pela tradição oral. A oralidade africana está intimamente ligada aos ofícios como os dos ferreiros e tecelões e à vivência em comunidade, pois, ao contrário da escola ocidental, a educação africana não sistematiza seus saberes. De acordo com Hampatê Bá, o diferencial entre a educação moderna e a tradição oral está aí. O aprendiz em contato com a prática do seu próprio ofício é e vive a palavra a cada gesto, obrigatoriamente. A sua atividade, seus instrumentos e/ou ferramentas são compreendidos como a materialização das palavras sagradas do momento de sua iniciação. É ele um depositário do sagrado, a própria palavra em movimento e executará suas tarefas sob um código de comportamento em relação à natureza e aos semelhantes, respeitando sempre a coletividade.

Segundo o etnólogo, a relação das sociedades tradicionais com a mentira é de total intolerância. Isto porque faltar com a verdade compromete o vínculo com a cadeia ancestral sagrada. Sendo assim, compreende-se porque a palavra é o elo de coesão das sociedades tradicionais africanas e porque tais sociedades têm na figura do griot um mediador, alguém responsável por entreter, divertir e também capaz de tecer a genealogia de diversos povos/etnias.

A griotte Inno Sorsy: uma herdeira da tradição oral africana

A africana Inno Sorsy é contadora de histórias e diretora teatral, especialista em técnica vocal. Nasceu na fronteira entre Gana e Togo, e tem uma companhia no Benim, chamada Company of Common Sense. Seu currículo é extenso e entre os diversos projetos nacionais e internacionais em escolas e comunidades já desenvolvidos, participou da expedição “Ara Watasara”, conduzido pela Universidade do Amazonas, recolhendo memórias de vida e a tradição oral dos habitantes ao longo das margens do rio Solimões.

Ela não conhecia a Lei Federal 10639/03 e acredita que a contação de histórias negras nas escolas contribua muito para a educação das relações étnico-raciais. Por isso, revelou sua experiência quando foi morar em Londres, na década de 90: toda semana chegavam duas ou três crianças refugiadas de guerras às escolas onde trabalhava, completamente assustadas, vindas de países como a Somália. Por conhecer os contos de lá, conseguia por meio da palavra, ou seja, por meio do encantamento, do mundo da imaginação aberto pelas histórias, envolver as crianças e fazer com que tanto os/as pequenos/as ingleses/as quanto os/as pequenos/as imigrantes se percebessem e percebessem ao outro de uma nova forma. E ainda conquistou alguns/algumas

professores/as, atentos/as às questões de direitos humanos, que aproveitavam a oportunidade para, a partir dos contos, desenvolverem novas práticas no cotidiano escolar.

Ela explicou que a contação de histórias é também arte visual e que, especialmente os contos de tradição oral, permitem a inclusão social. Isto se dá porque cada elemento da história é um aspecto do/a próprio/a contador/a e do/a próprio/a ouvinte. Ao longo da contação, o ouvinte cria as imagens em seu imaginário. A partir do momento em que Inno Sorsy contava histórias da Somália, surpreendia as crianças pela possibilidade de representação positiva do leste da África. Tais histórias repercutiam inclusive nas casas de todas aquelas famílias uma possibilidade mais humana de ver a outra pessoa. Isto porque as crianças recontam as histórias em casa. Logo, passavam a se relacionar de outra maneira. Ingleses/as curiosos/as por conhecer mais sobre a cultura dos recém-chegados, e imigrantes com a auto-estima agora elevada por terem sua origem apresentada de maneira poética.

Para não concluir

Longe de esgotar todas as possibilidades de discussão que a temática provoca, sugiro atenção à dois pontos pensando a nossa prática no cotidiano escolar. Primeiro: apesar da contação de histórias não ser uma disciplina, há uma dimensão educativa na palavra do/a contador/a de histórias e no potencial que as narrativas têm de projetar o nosso pensamento, as nossas emoções e o nosso olhar sobre o/a outro/a. Logo, contar histórias negras, ou seja, compartilhar memórias africanas e afrodiáspóricas, é uma forma de combater os perigos da história única, sustentada como verdade absoluta pelos modelos epistemológicos ocidentais.

O outro ponto diz respeito à promoção do respeito à diversidade étnico-racial. Um repertório que contemple histórias onde o continente africano e o negro em diáspora sejam apresentados positivamente favorecem o surgimento das narrativas do próprio corpo discente, facilitando a construção coletiva de um currículo contra-hegemônico, horizontal, capaz de envolver todos os envolvidos pelo afeto.

Referências

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: *História Geral da África*, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. - 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

CORREIA, Juliana. *A contação de histórias negras como ferramenta antirracista na escola*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus São Gonçalo, 2016.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. *Griot - Revista de Filosofia*, Amargosa, Bahia - Brasil, vol. 4, n.2, dezembro, 2011.

Painel VI - Imagens e Narrativas na Educação Ambiental

O painel pretende unir as pesquisas e experiências no campo da educação ambiental, com metodologias que se apropriam da produção de imagens (fotografia, artes e audiovisual) e narrativas (escrita e oral) acerca das questões socioambientais nas zonas rural e urbana.

Coordenação: Leonardo Villela de Castro

Quarta-feira (16/05), de 13h às 17h

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DOS CONFLITOS AMBIENTAIS: REFLEXÕES SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA ECOLOGIA POLÍTICA

Anne Kassiadou

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
annekmenezes@hotmail.com

Celso Sánchez

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
celso.sanchez@hotmail.com

Resumo

Considerando os desafios no campo da educação ambiental enquanto uma proposição que busca (re)qualificar as relações sociedade-natureza, buscamos refletir sobre esta prática educativa no contexto dos grandes projetos de desenvolvimento na América Latina que intensificam os conflitos ambientais e por consequência, as situações de injustiças ambientais. A educação ambiental em sua vertente crítica busca criar possibilidades para o enfrentamento destes e outros desafios que atingem a questão ambiental contemporânea. Partimos da premissa que existem dimensões pedagógicas decorrentes das estratégias, práticas e métodos de enfrentamentos dos grupos atingidos pelos conflitos ambientais, sendo, portanto, um campo fértil para análises a respeito das pedagogias que emergem dos conflitos ambientais. Também considerando que os conflitos explicitam as relações de poder e as contradições sociais em estado prático, acreditamos que as concepções pedagógicas se constituem em permanente disputa, sendo a partir de seus processos emancipatórios ou de dominação. Portanto, as análises serão realizadas a partir da educação ambiental crítica e da ecologia política aliados ao pensamento decolonial latino-americano a partir das aproximações teóricas desenvolvidas. Metodologicamente, serão analisados os conflitos na América Latina a partir de um cruzamento de dados dos estudos de Mapas e Observatórios de Conflitos que identificam estes fenômenos no território latino-americano. Acreditamos que a educação ambiental crítica com um olhar “desde el sur” pode servir como lente tanto para evidenciar esses processos quanto para contribuir com a construção de outros horizontes de possibilidades e do “inédito-viável”.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Ecologia Política; Decolonial; Conflitos Ambientais, América Latina

Introdução

O avanço do capitalismo contemporâneo e o aumento da produção e exportação de *commodities* têm gerado conflitos ambientais sem precedentes que aumentam a degradação

ambiental e as situações de injustiças socioambientais. As Veias Abertas da América Latina Galeano (2013) sangram não apenas por conta da exploração dos bens naturais, mas, por certo, também se referem ao sangramento e expropriação dos diferentes povos, seus saberes, suas práticas e suas vidas. Etienne la Boétie (1982 *apud* PORTO-GONÇALVES, 2002, p.04) chama de o “mal-encontro” o período em que o território latino-americano, a partir de 1492 vai se tornar a base da formação do chamado sistema-mundo moderno-colonial (PORTO-GONÇALVES, 2002; LANDER, 2005; WALLERSTEIN, 2000). O início dessa formação fundamenta tanto a colonização e a pretendida universalidade do pensamento moderno europeu (eurocentrismo), quanto o processo de “encobrimento do outro”, como nos diria Dussel (1992).

Considerando, portanto, essa perspectiva, buscamos contribuir com essa visibilidade a partir dos casos concretos de conflitos ambientais na América Latina e as concepções pedagógicas que emergem destes conflitos. Sendo o fenômeno do conflito ambiental o local privilegiado para explicitar as relações de poder e as contradições em estado prático, amplia-se a pertinência e a justificativa da incorporação desta abordagem no campo da educação ambiental, pois acreditamos na necessidade de a educação ambiental incorporar e ser condizente com as experiências que emergem destes povos em situação de opressão, valorizando suas formas de produção e compartilhamento de conhecimentos e trazendo luz às pedagogias e práxis que assumam a perspectiva da decolonialidade.

A pesquisa em andamento busca desenvolver relações entre o campo da educação ambiental, com as pedagogias críticas latino-americanas, o pensamento decolonial e a ecologia política, no sentido de construir uma identidade para a perspectiva da educação ambiental crítica “desde el sur” de forma a nos orientar nas análises acerca das concepções pedagógicas dos conflitos ambientais.

Busca-se sobretudo compreender em que medida a educação ambiental crítica com a perspectiva “desde el sur” pode contribuir para caminhos outros, para o fortalecimento de seu sentido contra hegemônico e para os desafios do campo enquanto uma proposição educativa que busca (re)qualificar as relações sociedade-natureza. Além disso, considerando a necessidade de refletir sobre o papel da educação ambiental no contexto dos Grandes Projetos de Desenvolvimento na América Latina que resultam em conflitos ambientais, busca-se compreender de que forma as relações de poder e as contradições existentes nos conflitos podem contribuir com o campo da educação ambiental.

Complementando as reflexões destacadas acima e considerando que existem potencialidades pedagógicas no contexto das lutas e resistências de grupos em situação de

vulnerabilidade socioambiental e que estas podem ser analisadas nos conflitos ambientais, busca-se compreender quais características e especificidades destas pedagogias e de que forma estas podem contribuir para alimentar o campo da educação ambiental e para instrumentalizar sujeitos que atuam em diversos espaços educativos.

Para responder tais questões, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar, identificar e analisar as concepções pedagógicas que emergem dos conflitos ambientais no contexto latino-americano a partir da educação ambiental crítica e da ecologia política.

Metodologia

Optamos como técnicas para a coleta de informações a pesquisa bibliográfica e documental e a realização de entrevistas semi-estruturadas com coordenadores dos projetos de mapas e observatórios de conflitos ambientais. Portanto, propomos que os procedimentos metodológicos sejam: pesquisa descritiva (GIL, 2002), pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2007), pesquisa documental (CELLARD, 2008; FERRARI, 1982) e para análise dos dados, temos como base a análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Discussão

A Constituição Federal promulgada em 1988 afirma em seu Artigo 225, “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Art. 225, § 1º, Inciso VI). A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é regida pela Lei nº 9.795/1999, que define a educação ambiental como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

Esses importantes marcos no campo da educação ambiental são derivados de uma construção histórica que perpassa tanto a evolução do ambientalismo e da legislação ambiental, quanto ao próprio campo da educação. No entanto, há diversos entendimentos sobre como e para que fazer educação ambiental, o que por sua vez, configura-se num campo de disputas políticas e epistemológicas.

Sob esta afirmação, concordamos com Walsh (*apud* Porto-Gonçalves, 2008, p.01) que nossa luta é epistêmica e política. Aliado a essa discussão, a perspectiva da educação ambiental crítica passa a ser vista como um caminho para construir processo de superação desta crise ideológica-política-pedagógica, tal como é visto por Loureiro (2004) que propõe promover o

questionamento às abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas no entendimento da relação cultura-natureza.

Lembramos que Loureiro e Layrargues (2013, p.68) sustentam a relevância da articulação entre a educação ambiental crítica, a ecologia política e o movimento por justiça ambiental. A hegemonia no campo da educação ambiental se revela como um modelo em comum acordo com os projetos de reformas políticas que norteiam as novas funções do Estado e da sociedade civil (MENEZES, 2015).

Partimos da compreensão que a educação ambiental pode contribuir para evidenciar os limites e possibilidades das múltiplas visões de futuro na medida em que se supere o pensamento e ação pragmática atualmente hegemônica. Defendemos que o campo deve assumir seu compromisso em construir processos de legitimidade aos povos e populações tradicionais que historicamente sofrem com situações de injustiças ambientais e que os mesmos, são produtores de modos de vidas que constroem saberes e conhecimentos transgressores à lógica moderna de ciência, e, portanto, constroem epistemologias e concepções pedagógicas outras.

Conclusões

Com base nas investigações iniciais, consideramos que a educação ambiental crítica com a perspectiva “desde el sur” pode contribuir para caminhos outros, para o fortalecimento de seu sentido contra hegemônico e para os desafios do campo enquanto uma proposição educativa que busca (re)qualificar as relações sociedade-natureza.

Além disso, consideramos a necessidade de refletir sobre o papel da educação ambiental no contexto dos Grandes Projetos de Desenvolvimento na América Latina que resultam em conflitos ambientais, buscando compreender de que forma as relações de poder e as contradições existentes nos conflitos podem contribuir com o campo da educação ambiental.

Complementando as considerações destacadas, ressalta-se a existência da hipótese das potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais na medida em que o contexto das lutas e resistências de grupos em situação de vulnerabilidade socioambiental vem sendo observadas na pesquisa e que as especificidades destas práticas pedagógicas podem contribuir para alimentar o campo da educação ambiental e para instrumentalizar sujeitos que atuam em diversos espaços educativos.

Referências

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa, 2009.

DUSSEL, E. **1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidade.** Conferencias de Frankfurt. Colección Academina. Numero uno. Plural Editores. La Paz, 1994

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999

LAYRARGUES, P.P.; LOUREIRO, C.F.B.. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica.** In: Trabalho, educação e Saúde. Rio de Janeiro, v.11.n.1,p.53-71,jan./abr.2013.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos.** Gestão em Ação, Salvador, v.7, n.1, jan./abr. 2004.

MENEZES, A. K. **Escolas sustentáveis e conflitos socioambientais : reflexões sobre o programa governamental das Escolas Sustentáveis sob a ótica da Justiça Ambiental /** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA,F.B.;RAMOS,K.A.;GUIMARÃES,M.A.P.. **Revisão de literatura: pesquisa bibliográfica x pesquisa documental.** Universidade Federal do Espírito Santo,Centro de ciências agrárias, Programa de pós-graduação em ciências florestais,2011.

PORTO-GONÇALVES, C.W. **De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana.** CLACSO, Buenos Aires, 2008.

PORTO-GONÇALVES, C.W. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: **La Guerra Infinita: hegemonia y terror mundial.** CECEÑA, A.E, Clacso/ASDI, Buenos Aires, 2002.

QUIÑONEZ, S.A. Etnoeducación ambiental en el pacifico sur colombiano politica de vida en contextos de muerte. In: **Pensamento Ambientalista numa sociedade em crise /** Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Celso Sánchez Pereira, Inny Bello Accioly, Rafael Nogueira Costa (org.). - Macaé: NUPEM/UFRJ, 2015. P. 183.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

SALA VERDE: ESPAÇO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Prof^o dr^o **Leonardo Villela de Castro**

Universidade Federal de Estado do Rio de Janeiro - Unirio
leocastro1960@gmail.com

Prof^o dr^o **Celso Sánchez Pereira**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio
ceslsosanchez@gmail.com

Iomar Maria Salina da Costa

UNIRIO/ CEDERJ/ Polo Miguel Pereira
salinaeduca@gmail.com

Resumo

O presente artigo é a escrita de parte das reflexões, leituras e pesquisas motivadas e possibilitadas por um Trabalho de Conclusão de Curso, na Licenciatura em Pedagogia EaD, CEDERJ/UNIRIO, cujo o início ocorreu no segundo semestre do ano de 2014. O tema abordado, no entanto, veio de observações eventuais nas práxis de alguns professores da Educação Básica, demonstrando imperícia para desenvolver atividades de Educação Ambiental. O exposto nos suscitou um questionamento: em que escala a formação de educadores e educadoras, tanto dos Espaços Formais, quanto dos Não Formais de Educação instrumentalizam, para contribuir na formação de um sujeito crítico? Uma vez que há um consenso global sobre aspectos da formação dos indivíduos que são indispensáveis, para alcance de uma vida em sociedade sustentável. Partimos desses pressupostos e dentro da ambiência da Política Pública de Educação Ambiental Brasileira, buscamos ações efetivas do poder público, para assim identificar a Pedagogia do Estado brasileiro no cumprimento da responsabilidade global, com as questões do meio ambiente, via Educação Ambiental. Especificamente, apresentaremos a Sala Verde, que é uma das vertentes da Linha de Ação do Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA, a Educomunicação e conclusões a partir do relato colhido na Sala Verde Tapinhoã, Mesquita em uma visita ao espaço e conversa com as técnicas em meio ambiente atuantes nesta Sala.

Palavras-chaves: Educação Ambiental, Pedagogia, Políticas Públicas, Educação, Sala Verde.

Introdução

A Educação Ambiental veio ganhando espaço no cenário internacional, à medida que a lógica da economia capitalista redimensionava a importância do próprio ser humano. As questões econômicas no mundo vão assumindo um lugar de destaque, distanciando a passos largos o homem do meio ambiente, desapropriando-o deste. A artificialidade do espaço contemporâneo e o

grande poder assumido pela tecnologia e a ciência, parecem razões suficientes e legítimas, para utilização indiscriminada dos recursos naturais, na busca constante de inovações e variedades na oferta de bens. Portanto, a concorrência no mercado global e a intenção de padronizar gostos, por exemplo, vem interferindo incisivamente nas relações interpessoais e no comportamento das sociedades no espaço que habitam. Proporcionalmente o meio ambiente vem conhecendo intensa degradação, comprometimento severo dos ecossistemas e a sociedade, sem forças para recusar esse risco ambiental cotidiano e eminente. A compreensão dos problemas ambientais, com conscientização de cada indivíduo, para mudança no modo de vida parece ter na educação o único caminho seguro. Parte necessariamente de mudança de percepção do próprio ambiente, pelo sujeito.

A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável foi instituída em dezembro de 2002 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da resolução nº 57/ 254. A resolução encomenda à UNESCO a elaboração de um plano, enfatizando o papel da educação na promoção da sustentabilidade. (GADOTTI, 2008, p.19)

A organização que estrutura a educação para a sustentabilidade ambiental no Brasil está posta em dois grandes ramos: Educação Formal e Educação Não Formal. A Formal estabelecida na LDB 9394/96, nos PCNs, nos Regulamentos Estaduais e Municipais para EA nos Sistemas de Ensinos. Já as diretrizes organizadoras, que instituem as Políticas de EA na Educação Não Formal, ficam por conta do Departamento de Educação Ambiental- DEA da Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental- SAIC, claro que cumprindo o que está definido pela Política Nacional de Educação Ambiental, refletindo o que está determinado no Programa Nacional de Educação Ambiental- ProNEA. Muito frequentemente, ambos os ramos se igualam em metodologia, instrumentos, profissionais, saberes e linguagem, por estarem pareados com documentos internacionais e, sobretudo, por terem um único objetivo final: informar e formar para que cada pessoa possa ter ações conscientes, sustentáveis e serem críticas na análise das múltiplas questões contemporâneas da relação sociedade/ natureza.

A educação Nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana (...) a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social (...) a preparação do cidadão para efetiva participação política (LDB 9394/96 cap.II)

Por certo, ninguém chega a um nível de criticidade, que lhe permita escolhas conscientes, se a medida de seu desenvolvimento não for possibilitada o conhecimento dos variados aspectos da vida humana. Nossa pesquisa está justificada na necessidade, dos atores sociais, que atuam como educadores, dentro ou fora da escola, discernirem a Política de Educação Ambiental Brasileira. Sua filosofia, perspectiva, metodologia, mecanismos de ação. O fazer do educador

precisa estar instrumentalizado pela ciência e pelos conhecimentos mundialmente aceitos, se assim não for, reproduzirão o que está posto, e, não contribuirão para a transformação. Acima de tudo a educação hoje deve motivar a reflexão.

O objetivo deste artigo é provocar a observações nas práticas de EA nos espaços Formais e Não Formais de Educação. Sua correspondência com a Legislação e Literatura aceita para EA até aqui; apresentar a Linha de Ação do ProNEA Educação, em detalhes a Sala Verde e complementar essa apresentação com relatos da visita feita e fala das técnicas em Meio Ambiente na Sala Verde Tapinhoã, no município de Mesquita, RJ, em março de 2018.

Metodologia

Como descrito no resumo, este artigo é uma parte específica da abrangência de um Trabalho de Conclusão de Curso, que busca compreender a forma de ação e direcionamentos das Políticas Públicas Brasileiras em EA, no alcance de formações e informações, para uma sociedade sustentável. Portanto em um primeiro momento foi entendido que precisávamos conhecer a Política vigente de Educação Ambiental brasileira, bem como seu histórico. Para isso fizemos uma pesquisa bibliográfica na fase um, reconhecendo a estrutura e trama fundamental dessa Política. Recorremos aos sites como Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação. Consultadas Leis e Pareceres como a Lei nº 6.938/81, que prevê a inclusão da EA na educação Formal e aponta para a necessidade de capacitações dos atores sociais envolvidos dentro e fora da escola; o Decreto nº 91.145/85, também a Lei nº 8.490/92, ambas formalizam o Ministério do Meio Ambiente, com diferenças em alguns pontos. Ainda a Lei 9597/99 e determinações e documentos constantes no site do Ministério do Meio Ambiente, que revelam a importância da criação do ProNEA, na efetivação de trabalhos e formações/ capacitações. Demais documentos na ambiência das Legislações para compreensão do caminho histórico, que as Políticas Públicas percorreram no estabelecimento da EA no Brasil. Correspondendo ao necessário diálogo transversal na EA, não faltou a análise de uma bibliografia que facilitasse a apreensão dos saberes ligados aos variados aspectos do ambiente. Os aspectos ligados puramente à natureza; os ligados a economia e entendimento de mundo; os ligados às culturas das gentes. E, leituras diretamente ligadas à educação e Pedagogia crítica. A fase dois seguiu quando sentimos a necessidade de aproximação com atores sociais citados nos documentos produzidos pelo ProNEA, o que deu maior significação a investigação. Então houve coleta de dados (entrevista aberta, não estruturada) em uma Sala Verde, escolhida aleatoriamente. Escrita de parte da entrevista, com necessária descrição ainda da natureza de uma Sala Verde. Para a conclusão deste artigo, nossas considerações estiveram desenhadas, sobretudo, a partir da entrevista e observação in loco.

Discussão

Sala Verde: Espaço de Educação Ambiental

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus achados (...) daquela que o levasse a procura da verdade em comum. (FREIRE, 1967, p.97)

A Sala Verde é uma política pública do Ministério do Meio Ambiente, fomentada pela Linha de Ação Educomunicação do ProNEA. Sendo a complementaridade entre o Departamento de Educação Ambiental – DEA e a Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental – SAIC, que a possibilita. Em conformidade com a Política Nacional de Educação Ambiental. Descrita como um espaço de Educação Ambiental e de possibilidades de interações entre atores sociais engajados com as questões emergentes da relação sociedade e meio ambiente, ainda como local nutrido de informações atualizadas. Parecia então, um espaço onde o fazer pedagógico encontraria liberdade para atender solicitações de formações/ intervenções através da educação, como vislumbrava Paulo Freire, por exemplo.

No dia 12 de abril de 2018 dando consistência a pesquisa iniciada, visitamos no município de Mesquita a Sala Verde Tapinhoã. Indubitavelmente esta oportunidade, permitiu fazer a interlocução entre a análise, que já possuíamos do material bibliográfico lido até o momento e um local ativo, já conhecido através dos documentos do Ministério de Meio Ambiente.

Optamos por fazer o registro da entrevista realizada no local com duas das três funcionárias da Sala, Técnica em Controle Ambiental- IFRJ e a Gestora Ambiental, imprimindo suas falas à medida que apresentamos tanto a Sala, quanto o projeto e o que mais for pertinente de registro.

A Sala Verde é um ambiente direcionado a propagação de atividades de caráter educacional, voltado a assunto socioambiental e cultural, que objetivam contribuição e estimulação de discussões críticas, a organização e o pacto social e o fortalecimento de identidades grupais, garantindo a formação de cidadãos, mais informação, participação e dedicação para com o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. (PPP- Sala Verde Tapinhoã- 2018).

A Sala Verde de Mesquita, RJ inicialmente teve justificada sua adesão ao Programa de Governo Federal, por duas razões principais: a emergência do poder público local assumir a gestão de coleta seletiva, intervindo com formação para os catadores de resíduos sólidos na cidade, possibilitando inclusive a oficialização de uma cooperativa de catadores. A segunda, por abrigar 2264 hectares de uma APA em área de divisa com outros três municípios- Nova Iguaçu, Nilópolis e Rio de Janeiro- Mata Atlântica. As pessoas são parte do meio ambiente, nele buscarão a sobrevivência, logo, tudo vira recurso. A biodiversidade da floresta próxima, a própria área estão

naturalmente ameaçadas, quando a população local está submetida à desigualdade e escassez de diversa natureza. O apontado é a realidade dos municípios da Baixada Fluminense, maximizado pela densa população. Desta forma, o município de Mesquita em correspondência com a visão que o Brasil tem hoje sobre EA, pleiteou pautado nesta realidade, a formação e informação, a partir da Sala Verde. Não havendo intervenção do poder público, segue a degradação. Jacob (2003) atribui a EA a função de criação de novas posturas frente à escassez, novos estilos de vida e nova ética.

O prédio onde funciona a Sala Verde fica em local de fácil acesso, é uma construção antiga, com farta condução e comércio, próximo à sede da Prefeitura da Cidade. É o Centro de Educação e Justiça Ambiental- CEJA, funcionando a Sala e Cultura, dividindo assim os cômodos do prédio, mas com propósitos diferentes, dispostos por suas próprias Secretarias Municipais. Possuem condição (espaço físico) para receber grupos de formação, acervo e materiais para funcionamento adequado, com computadores e demais recursos tecnológicos, por exemplo, uma aula ou palestra no local ou fora. Considerado suficiente para funcionar pelas técnicas entrevistadas, mas ainda distante do que realmente seria necessário para maximizar a atuação, conclusão nossa. Recursos humanos, contam hoje com três agentes, todas com formações ligadas ao meio ambiente, nenhum pedagogo compõem a equipe, assim desde que foi instalada. Há deficiência neste item, pois nem todos que atuam direta ou indiretamente para a sala funcionar são fixos (concursados) e há mudanças, quando muda também o Governo. Por essa razão a Sala já, inclusive, esteve com as portas fechadas por alguns meses, recentemente.

Quanto ao trabalho efetivo na Sala Tapinhoã:

No município foi criado paralelamente ao pleito de chancela da Sala pelo Governo Federal, pleito esse de solicitação e iniciativa local (Mesquita), a Política Municipal de Educação Ambiental, estabelecida pelo Programa Municipal de Educação Ambiental. (MESQUITA, 2009, art. 6º). Estando envolvido no Programa o Sistema Municipal de Meio Ambiente- SISMUNA, as instituições educacionais públicas e privadas, a sociedade civil organizada, que dialoga com EA (MESQUITA, 2009, art. 7º). Portanto, com vistas na Educação Formal e Não Formal. Na vigência até a presente data, capacitaram catadores de resíduos sólidos, formaram agentes dentro da própria prefeitura, contribuíram com formação para atores sociais, que buscavam atualização através de cursos e palestras. Seguindo o cronograma próprio, que consta em seu Projeto Político Pedagógico- PPP deram assistência às escolas públicas e privadas (alunos e professores) em suas atividades de EA. A última, antes de nossa visita foi a V Conferencia Nacional Infantojuvenil pelo o meio Ambiente, que segundo o relato das agentes, de nove escolas municipais, três estiveram participando ativamente. Toda dinâmica para a abordagem das instituições é planejada na Sala. Durante os

eventos que promovem ou coparticipam, registram e ao final de cada ano encaminham um relatório ao Ministério do Meio Ambiente.

Alguns assuntos aleatórios extraídos com a entrevista:

O MMA não repassa nenhuma verba para as Salas Verdes no Brasil, o que nos intrigou sobre o que, então, seria a vantagem de aderir ao Programa. A resposta que tivemos com a entrevistada foi, há uma agregação de valor institucional e visibilidade regional, não apenas do espaço, mas da Prefeitura. Uma vez chancelada pelo MMA, traduz-se que o município está pareado com toda construção concebida pelo Brasil e aceita internacionalmente. Portanto, há uma elevação de status, o que confere autonomia e segurança no desenvolvimento de seus projetos. “A sala não é apenas o governo, é um Programa de Governo” nos falava a gestora referindo-se a resposta que tem, quando um dos servidores de qualquer outro setor, diminui o espaço, em incompreensão. Insistimos quanto à vantagem: “ao menos ser Sala Verde, facilita captação de parceiros da iniciativa privada, e assim, chega alguma verba?” (pesquisadora) “sim, é possível, principalmente ocorria no início” (agente). Mas “há um crescimento de significado político, junto ao poder público, facilita.” (agente).

“Assim que implantada a Sala o acervo recebeu livros, periódicos, bastante material, atualmente, são poucos, recebemos mais periódicos” disse a técnica, em resposta a nossa pergunta sobre o acervo.

Quanto ao número de pessoal consideram insuficiente para a demanda do município, estão solicitando mão de obra, mas não é tão fácil, pois depende do orçamento da prefeitura.

Conclusões

Este artigo estará conferindo ao Trabalho de Conclusão de Curso boas respostas preliminares. Uma delas sobre a metodologia empregada até aqui, a saber, a visita com entrevista aos profissionais atuantes na Sala Verde, com análise bibliográfica anterior, o que conferiu mais segurança ao definirmos resultados. O relato que será passado identifica a Sala, por ele foram satisfeitos nossos objetivos propostos para esse artigo.

A EA solicita novos fazeres educacionais e de comunicação, com novas linguagens, saberes e Pedagogias. Não há aprendizagem se os protagonistas não conseguirem um grau suficiente de comunicação, a formação de um sujeito crítico dá outra dimensão a essa palavra, chegando na Rio-92 o conceito de uma Educomunicação, relacionado a ideia de ecossistemas educativos.

O comportamento de cada membro vivo do ecossistema depende do comportamento de muitos outros. O sucesso da comunidade toda depende do sucesso de cada um de seus membros, enquanto que o sucesso de cada membro depende do sucesso da comunicação com o todo (CAPRA, 1996, p. 232)

Quando o ProNEA constrói a proposta das Salas Verdes, dentro da Linhas de Ação Educomunicação, no ano 2000, traz para elas o sentido ontológico de ecossistema, sugerindo uma intensa comunicação, a partir de todas as possibilidades vistas na contemporaneidade, para o bem da comunidade global. E, é nesse item que começamos nossa identificação da Sala Tapinhoã em Mesquita, RJ. Esse desejo de comunicação, foi o primeiro comportamento observado nas agentes na Sala Verde visitada “entra, dá a volta, vem aqui onde estamos!”, nos disse a agente logo que chegamos à janela.

O acervo, ainda há um número significativo de exemplares, sua atualização também é responsabilidade do MMA, não tem sido efetiva, chegam ultimamente poucos periódicos apenas.

O espaço físico é elemento significativo, pois ele restringe ou facilita o movimento. Sobre esta nossa observação foi que, o baixo quantitativo de mão-de-obra sobrecarrega os que estão, assim, não favorece uma melhor disposição dos materiais e organização. Ainda que o espaço, de forma alguma frustrar uma ação educativa, que inclusive possuem histórico, porém se fossem designados funcionários responsáveis exclusivamente para essa parte, tudo ficaria mais funcional.

As técnicas em meio ambiente são bem formadas, engajadas e proativas. Penalizadas por sobrecarga de responsabilidades e demanda de trabalho.

Reverter formas de pensar, agir e hábitos de consumo não é tarefa simples, exatamente por isso o educador que atua na Educação Formal ou mesmo na Educação Não Formal, tem a necessidade de instrumentalizar-se. O que percebemos na Sala Verde Tapinhoã, seguem o PPP, que construíram. A partir dele saem as demandas de trabalho externo. Procurando cumprir um calendário que incluam datas que em si já são uma motivação, como semana do meio ambiente e o dia da água, por exemplo.

A Sala Verde é um espaço de Educação Ambiental, mesmo com poucos recursos, nesse período analisado as atividades formativas e informativas acontecem com ótima qualidade técnica. Por fim registramos que a Política de Educação Ambiental no Município de Mesquita está em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental e que tanto os materiais produzidos com os resultados dos trabalhos externos da Sala são documentados e revertidos anualmente em relatório ao MMA.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9795**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: 1999.

BRASIL. **LDB nº 9394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Decreto nº 91. 145**. Cria o Ministério de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente e dá outras providencias. Brasília: 1985.

BRASIL. **Lei nº 8490**. Dispõe sobre a organização da presidência da república e dos ministérios e dá outras providencias. Brasília: 1992.

CAPRA, Fritjof. **Teias da vida**. Editora Cultrix, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Editora Paz e Terra, RJ, 1967.

JACOB, Pedro. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cad. Pequi., São Paulo, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

MESQUITA. **Lei nº601**. Institui a politica municipal de educação ambiental e dá outras providencias. Mesquita, RJ. 2009.

MESQUITA. **Projeto Político Pedagógico- PPP**. Centro de Justiça Ambiental- CEJA, RJ, 2018.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A LUTAS SOCIAIS QUE EDUCAM: PROCESSOS DE CONFLITOS AMBIENTAIS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA DOS PESCADORES TRADICIONAIS MILITANTES DA AHOMAR (RJ)

Marcelo Aranda Stortti

UNIRIO

marcelostortti@gmail.com

Celso Sanchez

UNIRIO Endereço Institucional

ceslsosanchez@gmail.com

Resumo

O objetivo dessa pesquisa foi analisar as dinâmicas da luta socioambiental e os processos educativos em especial da educação ambiental crítica emergente dos pescadores artesanais da Baía da Guanabara, participantes da Associação Homens do Mar (Ahomar). Fizemos uma análise documental das informações disponíveis em diferentes sites na internet e redes sociais desse grupo social. De todos os documentos escritos e ou disponíveis na internet referentes aos pescadores artesanais da Ahomar selecionamos aqueles que apresentavam informações referentes aos saberes, conhecimentos e ações relacionadas a educação ambiental popular. Nessa pesquisa utilizaremos a técnica da análise do discurso, que segundo Bardin (2006), pode ser organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir dos dados levantados nessa pesquisa observamos que a Ahomar é uma associação sem fins lucrativos que envolve pescadores artesanais de sete municípios da Baía de Guanabara. Esses sujeitos sociais realizam reuniões e participam de eventos científicos ou de outros movimentos. Eles fazem manifestações públicas na porta de empresas ou no espelho d'água (parando obras) que estão disputando o território da Baía da Guanabara. E fazem ações educativas, com outros grupos sociais, como a construção do mapa da exclusão da pesca na baía e da patrulha ambiental da pesca que fiscaliza os problemas e conflitos ambientais desse território. Como podemos observar os conflitos e disputas, contribui para a busca de estratégias de sobrevivência e re-existência nesse território, gerando novos conhecimentos e propiciando novas formas de construir parcerias e diálogos de saberes.

Palavra-chave: educação ambiental; pescadores artesanais; processos educativos; práxis; ecologia política;

Introdução

O campo da educação ambiental, nos últimos 10 anos tem aumentado o interesse por entender as ações educativas, em especial a educação ambiental, relacionadas as diversas comunidades denominadas de tradicionais (pequenos agricultores, ribeirinhos, quilombolas, pescadores etc). Neste último grupo, temos observado o aumento das pesquisas que dialogam com esses dois campos.

Uma dessas pesquisas, busca entender as relações construídas por pescadores que dependem da lagoa de Saquarema (RJ) e analisar se o conhecimento desses sujeitos sociais sobre esse ecossistema está relacionado a interação deles nos processos de decisórios desse ambiente límnico (LOPES; BOZELLI, 2013).

Esses pesquisadores observaram que a partir do referencial teórico da etnoecológica os saberes desses sujeitos eram correspondentes aos estudos científicos e que eles participam timidamente da gestão desse ecossistema.

Além disso, existem estudos, dentro da etnociência com populações tradicionais, que tiveram como foco central: “compreender como esses grupos sistematizam seus conhecimentos e se tais conhecimentos podem ser válidos para ações de manejo dos ecossistemas em que vivem” (LOPES; BOZELLI, op. cit., p.13).

A partir do cenário apresentado anteriormente, e buscando ir além dessa visão etnometodologica abordada nas pesquisas, qual deve ser a especificidade da educação ambiental emergente dos pescadores artesanais que vivem um conflito ambiental na localidade da Baía da Guanabara, no Rio de Janeiro?

Buscando refletir sobre essa indagação, o objetivo dessa pesquisa foi analisar as dinâmicas da luta socioambiental e os processos educativos em especial da educação ambiental crítica emergente dos pescadores artesanais da Baía da Guanabara, participantes da Associação Homens do Mar (Ahomar).

Metodologia

As análises apresentadas nesse artigo são de uma pesquisa exploratória fundamentada em metodologia qualitativa e operacionalizada pela análise documental das informações disponíveis em diferentes sites na internet que apresentem a Ahomar, bem como, da sua "fan page" na rede social do Facebook e de filmagens ou documentários disponíveis no site “youtube” e “Vime”.

De todos os documentos escritos e ou disponíveis na internet referentes aos pescadores artesanais da Ahomar selecionamos aqueles que apresentavam informações referentes aos saberes, conhecimentos e ações relacionadas a educação ambiental popular.

A escolha desses sujeitos sociais se deu pelo seu processo de enfrentamento e radicalidade da luta socioambiental, bem como, o seu foco na produção/(re)descoberta de conhecimentos que emergem do processo de luta social.

Nessa pesquisa, escolhemos a metodologia documental, pois a mesma geralmente é entendida como um processo de levantamentos de dados relacionados a documentos de qualquer tipo (MARCONI; LAKATOS, 2010). Iglesias e Gómez (2004) aprofundam essa análise metodológica afirmando que a análise documental tem por foco repensar e descrever as informações contidas nos documentos de uma forma diferente daquela descrita antes da análise do mesmo, propiciando a sua troca com outras pessoas.

Esses documentos escritos proporcionam informações que facilitam a compreensão dos fatos e relações, isto é, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo (OLIVEIRA, 2007). Além disso, esse tipo de análise permite a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no mesmo, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (MOREIRA, 2005).

Nessa pesquisa utilizaremos a técnica da análise do discurso, que segundo Bardin (2006), pode ser organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Discussão

A partir da pesquisa de Siqueira e Loureiro (2017) os pescadores artesanais, são considerados como a população tradicional que mais foi impactada pela expansão da cadeia produtiva petroquímica, principalmente, pelo processo das mudanças sociais, econômicas, culturais e territoriais.

A intensificação desse segmento econômico, tem gerado conflitos ambientais com os pescadores tradicionais em diversas regiões do Brasil: Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco etc (MALERBA, Et all, 2013; BARROS, SILVA, DUARTE, 2015).

A partir dos dados levantados nessa pesquisa observamos que a Ahomar é uma associação sem fins lucrativos que “representa os pescadores artesanais de sete municípios da Baía de Guanabara” (Alexandre Anderson, presidente da Ahomar. Fonte: <http://sindpdrj.org.br/portal/v2/2012/07/18/entrevista-alexandre-anderson-de-souza-presidente-da-ahomar/#!prettyPhoto>).

E ele afirma que o principal objetivo desse grupo social é

Nossa luta é pela preservação da Baía de Guanabara, que está sendo envenenada por impactos socioambientais provocados pela indústria do petróleo e gás, em especial, pela Petrobras. Desde 2007 denunciemos sistematicamente as violações e crimes ocorridos na construção do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj). (Alexandre Anderson, presidente da Ahomar. Fonte: <http://sindpdjrj.org.br/portal/v2/2012/07/18/entrevista-alexandre-anderson-de-souza-presidente-da-ahomar/#!prettyPhoto>).

Esses sujeitos sociais realizam reuniões periódicas e articulam e participam de eventos científicos ou de mobilização social para dar visibilidade as suas bandeiras e trocar experiências com outros movimentos. Além disso, eles organizam e ou participam de manifestações públicas na porta de empresas que estão disputando e excluindo fisicamente ou psicologicamente eles do território do espelho d'água e da de todas as formas de vida da Baía da Guanabara.

A partir desse levantamento dessas informações observamos que existem diversos processos educativos ocorrendo. Vou ressaltar a ação coletiva e educativa, deles com outros movimentos sociais, outros grupos de pescadores e pesquisadores, na construção do mapa da exclusão da pesca na baía. O resultado desse mapa demonstrou que as empresas dos setores marítimos e petroquímicos, a marinha brasileira e órgãos governamentais (pela omissão ou cooptação pelas empresas) lotearam o espelho d'água só disponibilizando uma área para a pesca artesanal muito pequena e com uma baixa produtividade e contaminada como demonstrado nas pesquisas de Lima e Zioli (2016)

Além disso, podemos destacar outra atividade desenvolvida por esse grupo chamada de “patrulha ambiental da pesca”, que dialoga muito com os princípios da educação ambiental crítica, como apresentados por Carvalho (2001) “(..) está associada com a tradição da educação popular que compreende o processo educativo como um ato político no sentido amplo.”

E em diálogo com o campo da ecologia política, pois a mesma compreende que os processos de reprodução dos grupos sociais em uma sociedade de classes lutam buscando os seus interesses privados, em detrimento dos interesses coletivos, em condições desiguais de influência política e econômica, propiciando uma pressão ao ambiente, que como um sistema ecológico único, promoverão diversas interações para permitir à sobrevivência e re-existência desses sujeitos (LOUREIRO, 2012).

Conclusões

Como podemos observar nos dados anteriormente apresentados essas disputas relacionadas a luta de classes, contribui para que grupos sociais busquem estratégias de

sobrevivência e re-existência nesse território, gerando novos conhecimentos e propiciando novas formas de construir parcerias e diálogos de saberes entre os diferentes grupos sociais de disputam esse território.

Novas pesquisas são necessárias para aprofundar a reflexão sobre os processos educativos relacionados com as lutas sociais e os processos de territorialização e destruição do mesmo e das formas de vida que existem nele, como é o caso da Baía da Guanabara.

Referências

BARROS, J.; SILVA, E.B.; DUARTE, L.. **Cidades, industriais e os impactos do desenvolvimento brasileiro**. Rio de Janeiro: FASE, 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. IN: Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr./jun. 2001.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade. In: HEIDRICH, A.; COSTA, B.; PIRES, C.; UEDA, V. (Org). **A emergência da multiterritorialidade: a resignificação da relação do humano com o espaço**. Canoas/Porto Alegre: Editora ULBRA/Editora UFRGS, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 2 abril de 2017.

_____. Territórios e multiterritorialidade: um debate. **Revista GEOgraphia**, Rio de Janeiro, Ano IX, n.17, p.19-45, 2007.

LIMA, Suani Messias ; ZIOLLI, Roberta Lourenço. Avaliação ecotoxicológica de metabólitos de HPA no pescado da Baía de Guanabara, RJ. Relatório de pesquisa, CNPQ. 2016.

LOPES, Alexandre Ferreira; BOZELLI, Reinaldo Luiz. Manejo de ecossistemas por pescadores: o conhecimento etnoecológico garante a participação?. In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 7. , 2013, Rio Claro. **Anais ...** Rio Claro: UNESP, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0203-1.pdf. Acessado em: 10 de março de 2018.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. Coleção questões da nossa época, v.39. São Paulo: Cortez, 2012.

MALERBA, J.; RAULINO, S.; STORTTI, M.A.; NEVES, M.; RAMOS, F.. Reduc 50 anos: ganhos, perdas e danos. Desafios para o futuro. In: FAPP-BG (Org.). **Reduc 50 da Refinaria Duque de Caxias e a expansão da indústria petrolífera no Brasil**. Rio de Janeiro: FASE, 2013.

SIQUEIRA, Thiago Vasquinho; LOUREIRO, Carlos Frederico B.. Desafios da educação ambiental para a reprodução de povos tradicionais. In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 9. ,2017,

Juiz de Fora. **Anais** ... Juiz de Fora: UFJF, 2017. Disponível em:
http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0167.pdf. Acessado em: 10 de março de 2018

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

POR FORA DA BOLHA: “AQUI O BURACO É MAIS EMBAIXO.” - UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA CONDIÇÃO DE MORADORES DE RUA DA CIDADE RIO DE JANEIRO

Adriene Quésia Nóbrega Dias

Andressa Ferreira de Oliveira Bittencourt Lopes

Maria Gabriella Custódio Pires

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise da sociedade em que estamos inseridos; seus contextos, suas mais variadas realidades e a invisibilidade de grupos sociais a partir da observação um grupo de moradores da Praça, localizada no bairro da Urca, município do Rio de Janeiro, em frente a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Reconhecendo a educação como espaço de transformação e assumindo seu papel de agente possibilitador de emancipação e conquista de direitos, optou-se metodologicamente por trabalhar a abordagem investigativa a partir das nossas vivências. Além de pesquisa bibliográfica, em campo foram realizadas entrevistas e produzidas escrituras baseadas nos relatos e perspectivas dos próprios moradores, e, a partir de reflexões dos nossos movimentos cotidianos de ir e vir, percebemos as práticas e concepções que acabam tornando grupos sociais que ocupam espaços públicos invisíveis.

Palavras-Chave: População em situação de rua; direito à cidade; Educação popular; habitação; Educação Ambiental.

Introdução

Motivadas por essa inquietação da realidade social escancarada no nosso cotidiano, buscamos compreender o processo de invisibilidade de sujeitos e sujeitas em condição de moradia de rua, procurando fazer emergir diálogos de saberes que nos possibilitem discutir a dimensão pedagógica que emerge de tais sujeitos e sujeitas. Como explica Silveira (2009, p.41) esses indivíduos “percebem o espaço público como seu espaço privado de moradia.” O incômodo em como as pessoas são alheias à esses seres humanos e suas histórias, de forma que praticamente os apagam do meio social foi a razão para refletirmos sobre as necessidades sociais inerentes à comunidade em que vivemos. É neste sentido que Santos e Meneses (2010) nos chamam atenção

para o que consideram como um processo de produção de invisibilidades, do qual se pode identificar a ocorrência de uma sociologia das ausências e evidenciam ainda a necessidade de se pensar a produção de um processo capaz de identificar a sociologia das emergências como uma alternativa a superação do que denominam como pensamento abissal, que se estabelece na produção das ausências. Neste sentido é que a praça é um locus privilegiado para poder compreender o fenômeno da invisibilidade de sujeitos em condição de moradia de rua.

A praça é um local de passagem de diversos estudantes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) todos os dias, e pouco se nota movimentações de apoio/auxílio às pessoas que ali estão. No contexto geral, entende-se a UNIRIO como um espaço elitista e privilegiado, situado em um bairro que reafirma esse estereótipo, o bairro da Urca. O mesmo foi criado para atender o interesse da burguesia do Rio de Janeiro, por eles e para eles, destacando os pontos turísticos de forma que os delimita às pessoas de alto poder aquisitivo, cerceando de todas as formas o acesso, marcando a divisão de classes existente na nossa sociedade. O privilégio é sentido nos pormenores, o transporte público que é feito de forma irrisória, as construções imponentes que engolem as particularidades e transformam as ruas e avenidas em espaços “para inglês ver”.

A questão habitacional perpassa a questão ambiental, assim como afirma Lefebvre (2013, p. 67) “No nível ecológico, o habitar torna-se essencial”. Podemos observar que as cidades transmitem uma hierarquia dos lugares, apoderando-se de espaços significativos existentes, desabitados e inabitáveis. Considerando a ideia de “oprimido ambiental” compreende-se que as pessoas se deslocam e ocupam os mais variados territórios de acordo com suas necessidades. Essas pessoas formam verdadeiras “sociedades” que produzem diversas estratégias de subsistência e educação ambiental não formal. Segundo Da Silva e Pereira “Por educação ambiental não formal, entendemos as práticas realizadas fora do âmbito curricular escolar formal”.

A partir do entendimento de "vídeo-escrevivência" produzimos a nossa escrevivência que busca mostrar essa disparidade social no contexto que estamos inseridos:

*O céu azul de um dia quente, pensar nesse espaço... a quem pertence? Olhar no entorno e observar a discrepância de que tudo aqui acontece de um modo diferente. À uns, tudo, e para os outros, o que resta? Em frente a uma das Universidades mais elitistas do Rio, moram **pes-so-as** que todos os dias lutam pela sua sobrevivência. Entre muros e grades, essas pessoas buscam seu espaço de terra, nada mais que um lugar para morar! E sofrem, todos os dias, pela aflição de não*

saber quando os vão despejar. “Pra onde minha família vai se aqui eu não puder mais ficar?” Um abrigo não seria a solução? “Não moça, eles acham que colocar no abrigo é melhorar, melhorar pra mim é tirar o pessoal da rua e querer colocar ‘num’ curso profissionalizante. Lá no abrigo é sessão de esculacho todo dia, já aqui nós somos livres!”

Nos mergulhos ao mar ainda vemos pessoas a resistir tomando pra si o espaço, trazendo para ele um novo significado, que só a eles pertence. Na Urca as restrições são feitas de todas as formas, seja por olhares, falas... Xii, favor manter o silêncio! As histórias boiam e o bondinho aprecia. O grito dos desesperados vai ficando pela garganta, esperando a hora que nossa estrela vai brilhar.

“Dias sim, dias não, eu vou sobrevivendo (...) da caridade de quem me detesta!”: o estigma e o processo de marginalização feito pelo Estado.

No contexto neoliberal em que a sociedade está inserida, onde o interesse do capital se sobrepõe às relações humanas, o lucro é o objetivo das interações ambientais, políticas, econômicas e sociais. Logo, se torna evidente que o neoliberalismo produz um alto grau de desigualdade social e polarização em áreas urbanas, o que só acelera a exclusão e a marginalização. Como afirmam Nonato e Raiol (2016, p. 85)

Em geral, a população em situação de rua é vista pela sociedade como um grupo que oferece risco, e não como um segmento que se encontra em risco. Principalmente quando confrontada com os interesses econômicos, essas pessoas são vistas como um problema, enquanto, na verdade, o problema é a situação de rua.

O processo de marginalização é o estigma que pessoas em situação de rua carregam, o próprio termo “situação de rua” já denota uma condição de fragilidade social. Então, pensar nessas pessoas é pensar em grupos que são abandonados pelo Estado e se reafirmam como/em sociedade com seus pares e resistem todos os dias.

Nesse movimento, podemos perceber o que poucas pessoas conseguem enxergar a revelação do preconceito sofrido por esses sujeitos. O poder público e a sociedade rejeitam e desprezam de tal forma que os deixam à margem, passíveis de toda violência e maus tratos,

fazendo com que sua sobrevivência seja uma luta diária. Aqui identificamos também a produção das ausências da que nos falam Santos e Meneses (2010).

Metodologia

Como forma metodológica para produção de conhecimento/conteúdo que transmita a visão dos moradores da praça, utilizamos o conceito de “escrevivência” de Conceição Evaristo, que acredita que a ficção é indispensável à sobrevivência, uma forma de sublimar a realidade. Essa experiência é o alimento da sua escrita, ou como afirma da sua “escrevivência”, então produzimos também um vídeo, adotando uma “vídeo-escrevivência. Partindo dessa definição o foco não se delimita a artigos científicos e bibliografias renomadas, a importância se deu nos acontecimentos, a busca pela vivência do outro, a realidade que nos impacta e nos faz “sair da bolha”.

- **“AQUI NÓS SOMOS LIVRES!”: histórias reais contadas por pessoas reais.**

Buscando dar visibilidade àqueles que carecem de atenção do poder público, entender quem eram aqueles sujeitos que moravam na frente da universidade foi o que norteou nossa pesquisa. Neste sentido, fomos a campo com um roteiro pré-definido que se tornou superficial no momento da troca, pois a realidade que nos foi mostrada se sobrepôs a qualquer concepção que formulamos anteriormente.

Conhecemos as histórias de Romarinho, Moisés e Kaio “com k”, ou como prefere ser chamado, MC do Corre. Esses relatos têm em comum, além da pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos e/ou fragilizados, o abandono do Estado, o descaso das pessoas que passam por eles e a busca por melhores condições de vida que foram expressadas de diferentes formas. É neste processo que identificamos a possibilidade do diálogo de saberes que se apresenta na sociologia das emergências como estratégia de superação do pensamento abissal de que nos falam Santos e Meneses (2010).

“Você vai ter que provar o que é crime ambiental primeiro!”: direito à cidade e questões ambientais.

Uma das informações que mais nos marcou durante as entrevistas foi o fato das autoridades tê-los acusado de crime ambiental pelo simples ato de tomarem a praça como o seu lugar de habitação. Sabendo que esse grupo social é diminuído diante de grupos sociais dominantes e se

tornam passíveis das mais variadas adversidades, essa atitude reforça a opressão exercida pelo Estado, que os nega seus direitos.

Reconhecer nesses grupos a cidadania de cada sujeito nos remete ao debate sobre o direito à cidade. Segundo Lefebvre (2013, p.134), o direito à cidade

[...] se manifesta como a forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade.

Como também defende Lefebvre (2013), o direito à moradia surge na consciência social, o que a torna função pública do Estado. Assumindo ainda o cuidado de não inserir essa relação numa lógica de mercado e consumo, pois além da habitação, cada indivíduo possui ainda diversas necessidades sociais antropológicas, como necessidade de informação, segurança, trabalho, encontro, de simbolismo, de atividades lúdicas. Mais que apenas concepções, é importante que cada pessoa se sinta pertencente ao espaço que é seu

Acreditamos que para superar o fenômeno da segregação social, reconhecendo o poder e o papel de cada sujeito e sua centralidade, devemos romper com o sistema instaurado na sociedade capitalista atual, e para isso é necessário a construção de uma educação de forma continuada que tenha como centro o ser humano sendo ela capaz de fazer transformações políticas, econômicas, ambientais e sociais necessárias.

Considerações Finais

Podemos considerar que a partir da desinvisibilização dos sujeitos e sujeitas em condição de moradia de rua, possibilitados pela percepção do sistema de produção de invisibilidade pela sociologia das ausências, que nos permite criar uma tessitura de diálogos com a sociologia das emergências e com a superação do pensamento abissal, há um caminho a ser descortinado pelas pedagogias emergentes que se insurgem como resistências na percepção da condição de oprimidos ambientais que tais sujeitos e sujeitas percebem pelo que Paulo Freire chamaria

situações limite, diante delas atos limite criam inéditos viáveis capazes de ampliar os horizontes formativos para estudantes de Pedagogia.

Destacamos as escrituras como uma metodologia qualitativa potente para a pesquisa em Educação atenta a urgente necessidade de ampliar horizontes formativos de professores. O ato de ultrapassar barreiras e enxergar além da academia nos torna mais próximo as realidades do outro e mais seguros da nossa consciência social, onde habitar é um ato político. Quando morar é um privilégio, ocupar é um dever!

Referências

CABRAL, Márcio Pereira. **A educação e o direito à cidade: imaginando novas possibilidades na perspectiva da “utopia experimental” de Henri Lefebvre**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia Licenciatura). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Rio Grande do Sul, 2015.

DA SILVA, Júlio Vítor Costa; PEREIRA, Celso Sanchez. **Sociedades de água do Morro da Formiga: Educação Ambiental de base comunitária e ecologia de saberes numa favela carioca**. *O social em questão*, Rio de Janeiro, Ano XXI, nº 40, p. 185-208, jan./abr. 2018.

FREIRE, Paulo, NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NONATO, Domingos do Nascimento; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. **Invisíveis Sociais: A Negação do Direito à Cidade à População em Situação de Rua**. *Revista de Direito Urbanístico, Cidade e Alteridade*, Curitiba, v.2, nº2, p. 81-101, jul./dez. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SILVEIRA, Flavio. **Enxergando o invisível: desafios metodológicos de uma (re) construção do olhar**. In: CUNHA, Júnia Valéria Quiroga da; RODRIGUES, Monica (Orgs.). *Rua:prendendo a*

contar. Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

CINEMA AMBIENTAL NO VALE DO JEQUITINHONHA: CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Daniel Renaud Camargo

Laboratório Memórias, Territórios e Ocupações: Rastros Sensíveis (LABMEMS UFRJ) e Grupo de Estudos
em Educação Ambiental Desde El Sur (GEASur UNIRIO)

danielrenaud_22@hotmail.com

Resumo

Este trabalho pretende apresentar uma reflexão sobre atividades de Educação Ambiental desenvolvidas com comunidades do Vale do Jequitinhonha que empregaram o cinema como estratégia para articular saberes da cultura popular e temas de educação ambiental, com vistas a produzir uma proposta contextualizada ao território em questão. O estudo partiu de uma investigação prévia sobre a realidade sociocultural e ambiental da região que identificou os contos, histórias e lendas locais como elementos potenciais para tecer conexões entre o cotidiano das comunidades e a Educação Ambiental. Durante conversas com moradores das comunidades as narrativas da cultura local foram documentadas por meio de recursos audiovisuais e assim se originou o projeto “Contos, Lendas e Histórias do Jequitinhonha”. A partir destes registros audiovisuais das narrativas dos moradores foram desenvolvidas oficinas de Cultura Popular com crianças das comunidades onde foram realizadas atividades lúdicas de *teatro de vara*. As oficinas se iniciam a partir da exibição dos vídeos produzidos anteriormente, na sequência, as crianças elaboram roteiros recontando os contos, lendas e histórias a partir de suas releituras destas narrativas, depois confeccionam as personagens e montam os fantoches para, então, encenar a história da lenda local em formato de *teatro de vara*, que é registrada em vídeo para ser exibida posteriormente para a comunidade. A partir destas oficinas verificou-se a possibilidade e o potencial de empregar as lendas locais como subsídios para pensar uma proposta contextualizada de Educação Ambiental atenta à dimensão da cultura local.

Palavras-chave: Cinema Ambiental; Cultura Popular; Educação Ambiental; Vale do Jequitinhonha.

Introdução

O Vale do Jequitinhonha é uma região do sertão mineiro reconhecida por seu rico patrimônio cultural, herança do sincretismo entre os povos indígenas que habitavam a região, africanos escravizados que foram enviados para trabalhar nas minas de ouro, além dos bandeirantes colonizadores que ousaram adentrar os “grandes sertões” do Brasil em busca de riquezas. Uma terra repleta de mistérios, onde lendas, rezas e garrafadas são mantidas vivas nas falas e costumes

dos moradores das comunidades locais: um redemoinho de areia pode ser sinal da presença de um *saci*; no rio deve-se tomar cuidado com o *caboclo d'água*; e se vir a *mãe do ouro* é melhor sair correndo...

Este rico caldeirão cultural se encontra na fronteira entre a modernidade e a tradição diante da chegada das tecnologias e da chamada “civilização” que chegou alterando drasticamente o modo de vida destas populações que, atualmente, vivenciam crises intergeracionais (SILVA, 2000; CAMARGO, 2017), onde os mais novos já não se reconhecem mais na cultura de seus pais, perdem-se os referenciais, fragmentam-se as identidades (HALL, 2001), em meio a este contexto contemporâneo que chamam de pós-modernidade (BAUMAN, 1998).

Nesta realidade de crise das identidades culturais, tais comunidades do semiárido mineiro resistem preservando saberes, histórias e narrativas sobre as relações estabelecidas ao longo do tempo entre a cultura local e a natureza, narrativas estas que se encontram registradas nas memórias de seus moradores que, em meio a um cafezinho e uma broa de fubá resgatam tais histórias do “fundo do baú” de suas mentes, revelando detalhes preciosos sobre a cultura local.

Assim, entendendo que a cultura popular constitui terreno fértil para pensar uma aproximação entre os cotidianos das comunidades e práticas educativas (FREIRE, 2014; CAMARGO, 2017), este estudo pretende apresentar uma estratégia pedagógica que propõe um encontro entre as lendas locais e o cinema para pensar propostas de Educação Ambiental atentas à dimensão da cultura local.

Metodologia

O estudo parte de uma articulação entre a IAP defendida por Orlando Fals Borda (RENAUD & SÁNCHEZ, 2015, CAMARGO, 2017) e a Abordagem Temática Freireana (FREIRE, 2014; DELIZOICOV, 1982; 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.

Com base na sistematização da Abordagem Temática Freireana estabelecida por 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.

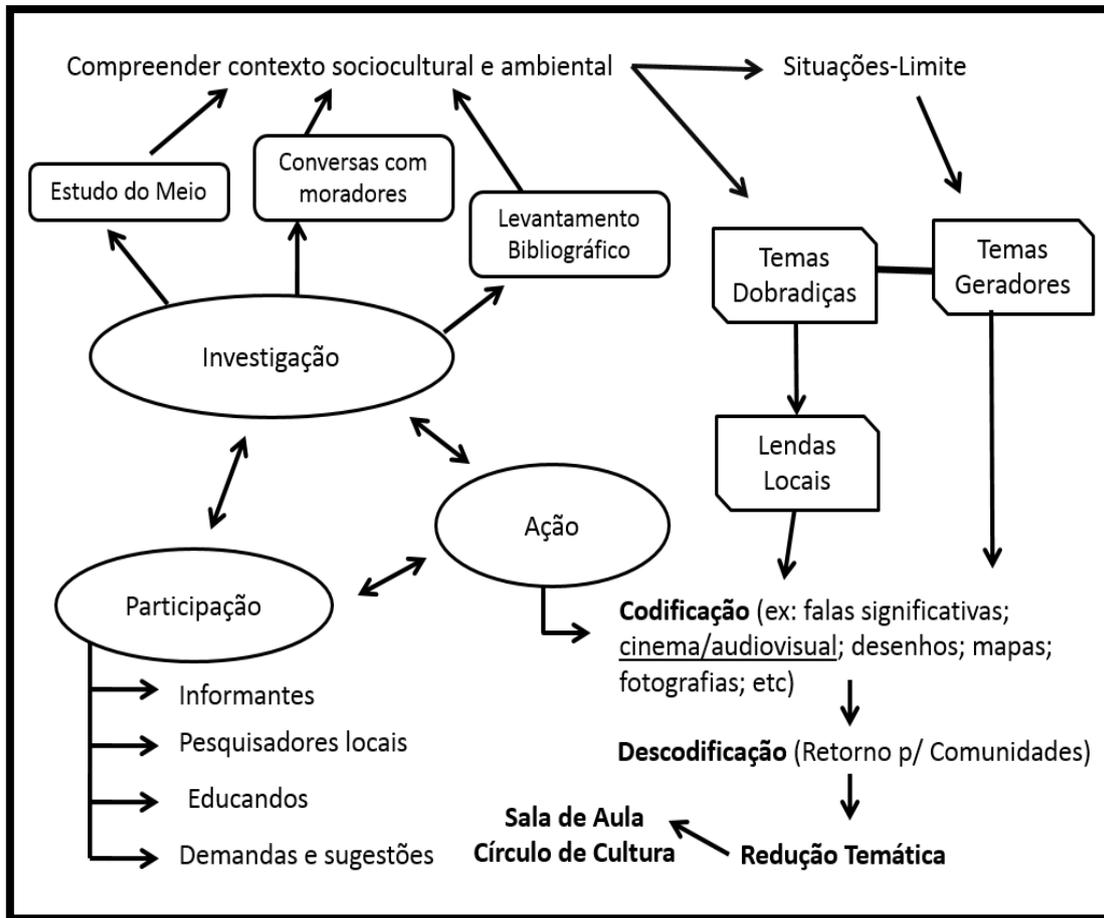


Figura 1 – Esquema do caminho metodológico

Neste sentido, o estudo empregou o cinema como estratégia de codificação dos temas obtidos a partir da investigação preliminar e utilizou tais materiais audiovisuais para promover debates sobre Educação Ambiental, deste modo, entendo que a proposta se constitui em uma perspectiva de Cinema Ambiental Freireano (COSTA, 2016).

Resultados e Discussão

Sobre a organização das Oficinas de Cultura Popular realizadas com crianças, as atividades seguiram as seguintes etapas: exibição dos vídeos de moradores das comunidades narrando as lendas locais (tais materiais foram produzidos ao longo de entrevistas durante a investigação preliminar); na sequência, as crianças elaboram roteiros recontando os contos, lendas e histórias a partir de suas releituras destas narrativas; depois confeccionam as personagens e montam os

fantoches para; então, encenar a história da lenda local em formato de teatro de vara; que é registrada em vídeo para ser exibida posteriormente para as comunidades.

A partir das oficinas foi produzida uma série de vídeos para o projeto “Contos, Lendas e Histórias do Jequitinhonha” que passaram a ser empregados pelos professores das comunidades como materiais didáticos para discutir temas de Educação Ambiental e Ensino de Ciências com base em uma perspectiva de diálogo com a cultura local.

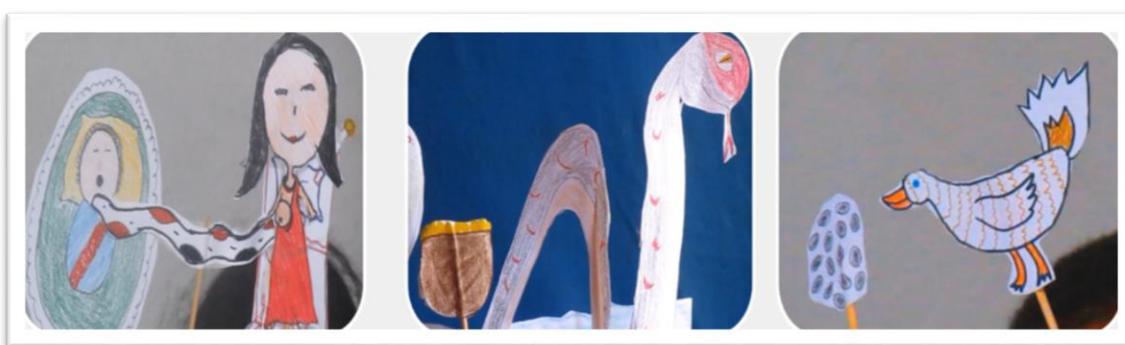


Figura 2 – Imagens de vídeos produzidos com as crianças durante oficinas de Cultura Popular.

Considerações

Este trabalho ressalta o potencial das narrativas sobre as lendas locais e, em especial quando mediadas pelo cinema, como recursos pedagógicos para uma Educação Ambiental contextualizada à realidade sociocultural e ambiental do território servindo, portanto, numa perspectiva Freireana, como temas dobradiças (FREIRE, 2014) capazes de conectar o cotidiano e a cultura local com temas relacionados à conteúdos específicos de Educação Ambiental.

Referencias

- BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- CAMARGO, Daniel Renaud. Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação Ambiental de Base Comunitária e os Saberes Locais no Vale do Jequitinhonha (dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, Rafael. N. Contribuições do audiovisual para o campo da educação ambiental: hibridismo e democracia na “Capital do Petróleo”. (tese de Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

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.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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.

SILVA, Vanda Aparecida da. Eles não têm nada na cabeça: jovens do sertão mineiro entre a tradição e a mudança. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

SANTA FÉ E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Clementino Junior

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

clementino.jr1@gmail.com

Resumo

Centenas de famílias têm sido orientadas a morar nos pavilhões de um presídio no povoado de Santa Fé, surgido a partir de uma colônia prisional que nunca foi ativada, construída nos anos 70 do século XX, no município de União dos Palmares (AL). A partir de 1989, uma série de enchentes do Rio Mundaú afetaram a região, levando o poder público a instituir, como moradia provisória para mais de cem famílias, o presídio em questão, inclusive criando uma escola pública e um posto de saúde no local. A partir desse complexo cenário, o objetivo deste trabalho é analisar o cinema como estratégia pedagógica para a educação ambiental crítica, contextualizada ao território de Santa Fé. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de base etnográfica, por meio de registros de campo, entrevistas semiestruturadas, além de registros fotográficos e filmicos, na comunidade, no período de julho de 2013 a novembro de 2015, tendo a Escola Maria Mariá de Castro Sarmento como nosso espaço de investigação, neste trabalho de pesquisa. Buscamos aproximar essa Escola a uma metáfora do espaço de vigilância e nos perguntamos: como o cinema pode ser uma estratégia para contribuir com os processos de educação ambiental que revelem as contradições, as potencialidades e as possibilidades de uma ação educativa que se assente na realidade de Santa Fé?

Palavra-chave: Cinema ambiental. Educação ambiental crítica. Memória. Território.

Introdução

Desta forma, busca-se a ampliação de diálogos acerca da territorialidade e da justiça ambiental como abordagens e bases para a estruturação de ações educacionais que possibilitem a ampliação da leitura das relações dos indivíduos com este complexo cenário, no qual procuram realizar suas vidas.

Objetivos

Analisar o cinema como estratégia pedagógica para a educação ambiental crítica, contextualizada aos conceitos de território e governo.

Apresentar o território de Santa Fé, seus conflitos e particularidades revelando a dimensão de injustiça e racismo ambiental, e vulnerabilidade socioambiental.

Analisar a produção fílmica por parte dos estudantes e professores de uma escola pública situada no território de Santa Fé, utilizadas como empirias, no sentido de revelar as percepções acerca de si próprios, suas memórias, identificar as questões de território e as questões socioambientais que permeiam o cotidiano dos estudantes, bem como investigar as questões de racismo, entendido como racismo ambiental, que emergem do contexto.

A presente pesquisa, diante desses olhares, gera a seguinte questão de estudo: quais as possibilidades do cinema como estratégia pedagógica que revele aspectos da realidade socioambiental presentes em uma comunidade que vive de conflito, injustiça, racismo e vulnerabilidade socioambiental?

Metodologia

Por meio da análise dos registros e depoimentos, numa intervenção denominada “memória portátil”.

Discussão

Quais as possibilidades do cinema como estratégia pedagógica que revele aspectos da realidade socioambiental presentes em uma comunidade que vive de conflito, injustiça, racismo e vulnerabilidade socioambiental?

Conclusões

Foi possível considerar que: a comunidade tem percepção de sua vulnerabilidade em relação ao território, a escola não se apropria da realidade local em suas estratégias pedagógicas, e que o cinema ambiental demonstrou ser uma excelente estratégia pedagógica por revelar, a partir das falas de sujeitos locais, elementos que estruturam e embasam propostas de educação ambiental contextualizadas às realidades locais de Santa Fé.

Referências

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais o caso do movimento de justiça ambiental. Estudos Avançados, v. 24, p. 103-120, 2010.

_____. Conflitos Ambientais - a atualidade do objeto. In: _____. (Org.). Conflitos Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004a. p. 7-35.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. A Implantação da Educação Ambiental no Brasil. Publicação de responsabilidade da Coordenação de Educação Ambiental, Brasília -DF, 1998. 166 p.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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.

COSTA, Rafael, SANCHEZ, Celso, YU-MING, Juliette. O encontro do cinema com a educação ambiental crítica no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba. Artigo apresentado no VIII EPEA. 2015.

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. Cad. CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, p. 38-45, Dec. 1997. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004&lng=en&nrm=iso)

32621997000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2016.

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

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006. 224 p.

GEERTZ, Clifford. O Saber Local - Novos Ensaio em Antropologia Interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOUREIRO, Carlos F. B.; AZAZIEL, Marcos; FRANCA, Nahyda (2003) (Orgs.) Educação Ambiental e Gestão Participativa em Unidades de Conservação. Rio de Janeiro: Ibase, Ibama.

LOUREIRO, Carlos F. B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental crítica e movimento de justiça ambiental: perspectiva de aliança contra hegemônica na construção de uma alternativa societária. In: MACHADO, Carlos R S, SANTOS, Caio Floriano dos (et al.). (Orgs.). Conflitos ambientais e urbanos – debates, lutas e desafios. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 280 p.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do Quilombo na África. Revista USP. São Paulo, n. 28, p-56-63, 1996.

SANTOS, Milton. Dinheiro e o território, GEOgraphia, Ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SCHUMAHER, Schuma. Gogó das Emas: a participação das mulheres na história do Estado de Alagoas. Rio de Janeiro : REDEH e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

TADEU, T. (Org.). O Panóptico Jeremy Bentham. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e o mundo moderno. 2.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977

Painel VII - III Simpósio Corpo, Arte e Natureza e Infâncias: Compartilhando experiências potentes

O Simpósio, em sua terceira versão, tem como objetivo o compartilhamento de experiências que se debruçam sobre os temas da arte, da corporeidade, das relações com a natureza e da infância. Nessa versão o encontro envolverá também proposição de experiências estéticas voltadas para arte e educação.

Coordenação: Adrianne Ogêda Guedes, Léa Tiriba e Kátia Bizzo

Quarta-feira (16/05), de 18h às 20h

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

ARTE, CORPO E RELAÇÃO – UM CAMINHO PEDAGÓGICO

Érika Reis

Casa Monte Alegre

erikasreis@gmail.com

Carol Cony

Casa Monte Alegre

carolcony@gmail.com

Maria Angélica Gomes

Casa Monte Alegre e Teatro do Anônimo

angelica@teatrodeanonimo.com.br

Nuelna Vieira

Casa Monte Alegre

nuelnavieira@gmail.com

Resumo

A Educação Infantil ao longo da sua trajetória traz consigo alguns questionamentos sobre a prática escolar para crianças tão pequenas, na primeira infância. Estar atento aos desafios do cotidiano nos lança a uma prática em movimento, em permanente construção. Propomos um ambiente que favoreça e legitime o campo sensível, afirmamos a importância de viver o sensorial na primeira infância; entendemos a necessidade do corpo nessa fase onde a criança é sensorio-motora; e sabemos que a vinculação é a mola propulsora para o desenrolar de todas as estruturas afetivas, motoras, cognitivas e sociais em um ser humano. Assim, trilhamos um caminho pedagógico feito com Arte, Corpo e Relação. O objetivo principal de nosso trabalho é acompanhar a expressão e o movimento da criança. Isso acontece a partir de uma metodologia vivencial teórica, onde a partir das vivências, acompanhamos como as diferentes experiências mobilizam as crianças. Interessamos acompanhar e favorecer aquele momento onde ela descobre uma sensação, solta um sorriso, busca nosso olhar, deseja saber mais. É isso que faz uma criança na educação infantil: elas se tornam gigantes, se diferenciando e compartilhando o que sentem, pensam e desejam. Educar para Casa Monte Alegre é tornar-se, é um puro dever.

Palavra-chave: corpo; arte; relação; prática pedagógica;

Introdução:

A Casa Monte Alegre é um espaço educacional que se propõe a desenvolver as pessoas, tendo como princípio básico favorecer as relações entre as crianças, crianças e adultos, e entre estes e o ambiente. Para isso, investimos na arte como uma linguagem ampla que atua com as sensações, as percepções, as ideias, as emoções e a intuição. Outro princípio fundamental é o

corpo como um campo sensorial que se constitui a partir das vivências. Ao longo dos anos, fomos construindo uma escola com a presença da Música, das Histórias, da Percussão, do Teatro, da Dança e Criação, da Psicomotricidade, do Circo, da Capoeira, da Oficina do Olhar, da Arte, da Ciência Viva e da Culinária.

O objetivo principal de nossa proposta pedagógica é acompanhar a expressão e o movimento da criança. É perceber como elas agem no ambiente, quais relações tecem, com quais objetos e estímulos cada um e o grupo se relacionam. Acompanhamos como as diferentes experiências mobilizam as crianças, o que acontece na relação e contato com a música, a dança. Interessa-nos perceber aquele momento onde ela descobre uma sensação, solta um sorriso, busca nosso olhar, deseja saber mais. Estamos ocupados na experiência como nos define Larrosa (2002, p.19), *“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”*.

Educar na perspectiva da experiência é tornar-se. É um puro devir como nos instiga Nietzsche quando diz: *“Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim.”*(1977, p. 66). A criança cria, brinca, joga, *“gira por si mesma”*. Ela afirma a vida na sua intensidade.

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se *“ex-põe”*. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, J. 2002, p.25)

Compartilhamos com vocês as vozes dos professores sobre o próprio fazer. A partir daqui trataremos um relato dos professores de dança-criação, circo e psicomotricidade.

O corpo na Casa Monte Alegre aparece na dança, na cambalhota, no sorriso, no cotidiano, numa conversa e em inúmeras brincadeiras. Cada vez mais nossas experiências acontecem a partir do que as crianças trazem de curiosidade, ou apontam como interesse. Um gesto entre duas crianças é um ponto de partida. Seguimos esse gesto, imitando-o, repetindo-o, ou simplesmente dando tempo e espaço para que possa ganhar corpo entre os pares.

No berçário, o olhar atento e o movimento no chão, nos aproximam dos bebês sem a ansiedade nem pressa de sugerir um vínculo apressado. Esse tipo de aproximação acontece com calma, sentindo e respeitando o espaço dos bebês no coletivo e individualmente. O encontro se dá pelo afeto, no tempo que a brincadeira se desenvolve com delicadeza e liberdade.

Educar respeitando a singularidade e a multiplicidade em ser é um pilar da nossa prática. A psicomotricidade busca esta construção do SER que está inserido numa cultura familiar, numa cultura social e com uma natureza própria. Acompanhamos os gestos, as transferências de posturas, os toques, os olhares e as construções de cada um. Cada bebê já tem sua personalidade própria, cada criança. É nesta relação entre bebês, bebês e adultos, crianças, crianças e adultos e com todos juntos em contato que os bebês se desenvolvem em crianças e nossas crianças se desenvolvem em adultos.

O desenvolvimento psicomotor acontece na medida em que a criança se sente assegurada, vinculada para sair de seu universo simbiótico com a mãe e de total dependência de um adulto, para ganhar sua autonomia correspondente em cada fase.

Os bebês começam a andar, a deslocar e já percebem o espaço da brincadeira com o corpo, respondendo as propostas de aproximação mais intensamente e interagindo, muitas vezes imitando ações que geram brincadeiras dançantes. Assim, descobrimos diferentes maneiras de ir ao chão, caindo, rolando, passando por túneis criados, tanto com materiais específicos quanto o próprio corpo das professoras. São corpos dançantes e brincantes que criam movimentos, riscando o espaço. Os bebês estão conectados com o tom de voz, os gestos, a pulsação do coração, a qualidade do toque entre outras formas de expressarmos as sensações e sentimentos.

Trabalhar com os bebês exige acompanhar o tempo do orgânico, o tempo da digestão, do sono, da atenção e do choro. Pura fisiologia! Alimentação, excreção, sono, desenvolvimento motor são interligados aos fatores psicológicos (Lapierre, 2002).

Esse trabalho implica ao adulto que se dispõe a estar diante da criança, uma conexão consigo mesma. O que requer uma disponibilidade para cada momento vivido, para o contato com as crianças que não deixam engessar os encontros e muito menos as relações. Mas elas não fazem isso sozinhas, isso é efeito em um ambiente que tem corpo, escuta e relação como meio de ação.

No aprendizado com o circo, acompanhamos o desenvolvimento do autoconhecimento, com corpos que estão presentes, dominando a si próprio e na relação com o social - objetos, pessoas, tempo, espaço e muito mais. Cada objeto oferecido (pratinhos, malabares, tecidos, etc) tem seu tempo de descoberta. O que é, para que serve, como é usado e como posso usar é sempre uma pesquisa. Nem sempre um objeto ou um aparelho tem o mesmo significado, ele pode variar nos instantes e em cada criança, assim vários universos são construídos a partir de cada olhar exposto, vivido. As crianças estão construindo uma memória corporal repleta de sensações e afetos,

suportes importantes para que construam no seu dia a dia uma vida cheia de movimentos e transformações.

Considerações finais

Arte, corpo e relação como caminho pedagógico é um convite para pensar/fazer uma educação a partir da experiência, considerando a escuta, o respeito ao tempo individual e o acolhimento, como temas que atravessam e enriquecem o cotidiano educacional, fazendo deste um espaço de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Referências

LAPIERRE, A., LAPIERRE, A. O adulto diante da criança de 0 a 3 anos – psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Tradução de Maria Ernantina G. G. Pereira. 2^a ed., Curitiba: Ed. UFRP: CIAR, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. V.11, jan/abr, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra (tradução de Mário da Silva). São Paulo: Civilização Brasileira, 1977.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

ARTE E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA

Flávia dos Santos Cota

UFRJ/PPGE

flaviaflaf@hotmail.com

Sônia Cristina do Amaral Pereira

Universidade Cândido Mendes

soniamaralpereira@gmail.com

Resumo

O trabalho retrata um relato de experiência desenvolvido em uma classe regular, de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, com um aluno autista; de oito anos de idade. As atividades realizadas com músicas, pinturas, colagens, modelagens e desenhos mostraram resultados positivos proporcionados, ressaltando a importância de um novo olhar neste contexto a partir do repertório da criança e da utilização de elementos da linguagem e das manifestações artísticas.

O objetivo foi compreender e pesquisar as necessidades educacionais especiais, favorecendo as diversas condições de aprendizagem e de interação social, valorizando as diferenças e a diversidade, decodificando e refazendo o caminho da aprendizagem, utilizando-se de recursos variados, em destaque o uso da Arte, como instrumento de inclusão social. Através de observações das práticas diárias, buscou-se uma possibilidade de construção do espaço educativo em que a multiplicidade de linguagens, o uso de diferentes recursos e as formas diversas de expressão obtivessem destaque, favorecendo assim a construção de significados na escola e na sociedade e constituindo a rede de relações no processo de viver e fazer educação. A Arte retratada por meio da música, pintura, dança e outras expressões favoreceu um ambiente multiplicador de aprendizagens, despertando o desenvolvimento de estratégias individuais para a realização das atividades, o que colaborou para o processo de inclusão do aluno autista.

Palavra-chave: inclusão, autismo, artes e práticas pedagógicas.

Introdução

Nos últimos anos intensificaram as discussões sobre a inclusão e a definição sobre o autismo. Entre múltiplas definições e caracterizações, encontramos esses sujeitos e o desafio do que ensinar, fazer e ter. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva

da Educação Inclusiva (MEC/2008) e a Resolução CNE/CEB nº4, de 2009, sujeitos com autismo são aqueles que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, classificando-se em autista clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos.

O direito à educação, acompanhado pelos movimentos mundiais em prol da educação inclusiva, vem fazendo parte das políticas públicas e tornando necessária novas formas de educar, que envolvem especialistas e a construção/reconstrução do trabalho pedagógico. E nos faz refletir e mediar o encontro do autista com os espaços, os lugares e o outro, percebendo a tarefa de todos da escola.

O foco desloca-se no acolhimento do outro, na afetividade, nos discursos, no olhar, através de uma rede simbólica capaz de valorizar e sustentar o espaço de cada ser envolvido nesse processo, reconstruindo as múltiplas possibilidades de aprender e ensinar, destacando que, quando pensamos em inclusão, não é somente para os alunos com deficiências, mas para todos os educandos, educadores, pais e membros da comunidade. O objetivo deste trabalho por intermédio da Arte, como suporte à Educação e instrumento de transformação da realidade escolar, através do despertar, aproximar, possibilitar o desenvolvimento das habilidades e expressões de todos os sujeitos.

Metodologia

Os dados construídos apoiaram-se nos princípios da aprendizagem colaborativa que, segundo Smyser (1993), é definida como uma técnica na qual as pessoas reunidas atuam como parceiras, a fim de adquirir conhecimentos sobre uma determinada situação. No caso, permitiu reconfigurar, através de reflexões-ações, suas concepções teóricas de ensino e aprendizagem.

A observação participante deu-se em uma turma do 2º ano do ensino regular, com 28 alunos, onde um dos alunos era incluído, pois tinha transtorno do espectro autista (TEA). Os registros foram realizados no diário de campo e como instrumento de análise dos dados. Utilizou-se a análise do conteúdo (BARDIN, 2011) para apoiar as perspectivas teórico-metodológicas sobre o tema em destaque.

Reflexões: A arte e a inclusão do autista

Como conceber uma educação para todos? As práticas atendem a todos os alunos? O direito à participação é garantido na escola? Como é estimulado o desenvolvimento das habilidades? A pesquisa desenvolveu-se reconhecendo a importância do trabalho com a Arte, retratada na perspectiva de busca pessoal e coletiva, relacionando diferentes recursos, que ressalta o compromisso da escola na democratização do saber, entendendo a educação, como direito de todos.

Desta forma, para Santos (2013):

Inclusão implica em quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independente de suas diferenças e necessidades (p.41).

A experiência com a turma iniciou-se com uma música do CD da Palavra Cantada, que prezam pela elaboração de letras, arranjos e gravações, com uma poética sensível, logo utilizamos o recurso musical como facilitador/disparador/ mobilizador da aprendizagem e do relacionamento social.

Durante um momento de atividade dirigida, na sala de aula, a turma dividida de acordo com sua cultura de pares, foi apresentada a música Pé com Pé do cd citado. O aluno autista que até o momento realizava atividades somente com a mediadora, passou a olhar e sentir aquela melodia e a interagir com a sua professora, pois antes toda iniciativa partia apenas da própria e não dele.

Após ouvir a música, o aluno dirigiu-se a professora e pediu que fosse repetida várias vezes a música, em seguida todos os alunos registraram as expressões da palavra pé: pé de guerra, pé de pato, pé de orelha, pegar no pé, pé de anjo, pé quente, samba no pé e vou dar no pé. Utilizaram um painel e colocaram suas ações, com desenhos e escritas de palavras, revelando toda a sua criatividade.

Todo o trabalho executado, girou em torno de um eixo temático e da produção de atividades em grupo e individualizadas, fundamentadas em uma contextualização.

Conclusões

De acordo com o trabalho, percebemos que a arte, tem sido grande aliada no desenvolvimento humano, pois possibilita a diversidade de sensações e percepções. Através de experiências artísticas e socioeducativas, o aluno poderá construir um ambiente onde possa expressar e ressignificar suas dificuldades, limitações e potencialidades afetivas, motoras, cognitivas, sociais, afetivas e expressivas, motivado pela curiosidade, pela busca de informações e conhecimentos.

Devemos estar atentos à criação de um espaço privilegiado de construção, liberdade de expressão e interação, onde as linguagens perpassam as relações, favorecendo uma visão mais ampla da condição humana de nossos sujeitos, com respeito à diversidade e com princípios de alteridade.

É necessário um revisar de nossas práticas constantes, assim como almejar uma maior relação entre a teoria professada e a praticada, diante de uma vivência reflexiva e crítica, conscientes de culturas, valores e saberes em transformações, com sujeitos pulsantes e inventivos.

Portanto, diante de um cenário de contextos sociais em transformação, há a necessidade da evolução de práticas pedagógicas, nas quais a escola se adapte aos novos contextos, para que seja realmente de todos, onde os discursos estejam próximos dos atores e fenômenos do campo, principalmente no que se refere ao campo da inclusão.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

SANTOS, Mônica P. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: CRV, 2013.

SMYSER, Bridget. **Active and Cooperative Learning**. 1993.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PSICOLOGIA ESCOLAR E INVENTIVIDADE: O VAZIO COMO POTÊNCIA CRIATIVA

Carolina B. Matos

Graduação em Psicologia – UFRJ
calu.b95@gmail.com

Carolina Fonseca

Graduação em Psicologia – UFRJ
carolinasfoncec@gmail.com

Cíntia Faria

Graduação em Psicologia – UFRJ
fariagcintia@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa se desenvolveu a partir de um projeto de extensão da UFRJ em psicologia escolar, no ano de 2017, no Instituto Benjamin Constant, junto às turmas de 3º e 4º ano do Fundamental I. O objetivo da pesquisa foi investigar como os dispositivos utilizados no projeto podem intervir na vivência do vazio como falta, transmutando-o em potência. O principal dispositivo de intervenção analisado foram as oficinas de artes ministradas semanalmente pela equipe. A fundamentação teórica se baseia na cartografia, na análise institucional e na noção de aprendizagem inventiva, junto de referências também do universo artístico. Junto às reflexões teóricas, trazemos duas cenas vivenciadas nas oficinas e elaboramos como é, na prática, intervir nas ocorrências percebidas. Concluímos que existem certas pistas auxiliaadoras: a aposta na arte como produtora de deslocamentos; a necessidade de sustentar o tempo de criação singular; e uma atenção em não reforçar estigmas e modelos estereotipados.

Palavra-chave: psicologia escolar; arte; grupos-oficina; vazio;

Introdução

Desde 2014, o Projeto de Extensão da UFRJ “A Psicologia na Escola Favorecendo o Aprendizado do Aluno” habita o Instituto Benjamin Constant, educandário especializado em deficiência visual. O Projeto atua junto a alunos e professores do 3º e 4º ano do Fundamental I, pretendendo trabalhar a expansão cognitiva, afetiva e criativa do aluno. No presente simpósio,

falaremos do trabalho desenvolvido especificamente no ano de 2017. Durante esse período, realizamos acompanhamentos em sala, e oficinas de artes e rádio com os alunos - fazendo uso de diferentes materiais/equipamentos para vivências plásticas, corporais, de verbalização e de escuta.

A partir de nossa atuação no campo, observamos, em alunos, falas e gestos que denunciavam um sentimento de “não ter nada para fazer” e um vazio afetivo, isso é, um sentimento de falta em relação às próprias vivências afetivas. Surgiu a questão: como fazer dessa relação com o vazio uma relação potente, transformadora?

Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é, a partir de alguns relatos de caso, investigar como os dispositivos dos quais fazemos uso no projeto podem se articular com estas ocorrências, produzindo a partir delas.

Metodologia

O tema da pesquisa surgiu no primeiro semestre e foi desenvolvido ao longo de 2017. O método de trabalho utilizado se baseia nos postulados da Análise Institucional Francesa (LOURAU, 2004) e na Cartografia (DELEUZE, GUATTARI, 1995; PASSOS *et al*, 2009; 2014); além disso, a noção de vazio como potência criativa foi elaborada a partir de pesquisas nos campos da arte-educação (OSTETTO, LEITE, 2004; DUARTE JUNIOR, 2012) e das artes como um todo, suscitando o uso de referências dos campos da poesia, do cinema e da música. Todo o aspecto teórico da pesquisa foi desenvolvido nas supervisões de equipe e grupos de estudo, ambos encontros semanais. Além disso, a cada vivência na escola escrevíamos um relato de campo pessoal do qual extraímos os estudos de caso elaborados nesta pesquisa. Nosso principal dispositivo de intervenção junto às crianças foram as oficinas, ministradas semanalmente com duas turmas de mais ou menos 10 integrantes cada. No primeiro semestre, a uma turma era ministrada a oficina de artes, e a outra uma oficina de rádio. Nas oficinas de artes, realizamos experiências plásticas e corporais; e nas oficinas de rádio, simulamos um estúdio radiofônico com as crianças, com uso de gravadores de voz e microfone. No segundo semestre, por questões de planejamento, as oficinas foram mescladas em uma proposta chamada de “Oficina Práticas Inventivas”. Predominaram, então, as propostas plásticas e corporais, mas com a inserção da verbalização dos afetos de forma mais enfática, de maneira que a experiência da locução não fosse deixada de lado. Todas as oficinas eram pensadas semanalmente durante o espaço da supervisão de equipe.

Discussão

Para situar a discussão sobre o vazio como potência criativa, as referências por nós utilizadas extrapolaram o universo acadêmico.

Começamos a discussão do tema com o filósofo Jorge Larrosa (2002), que valoriza, em sua obra, um saber da experiência que se vivencia em uma zona de ausência de pré-conceitos. Seguimos com uma reflexão sobre a obra musical de John Cage (2015), compositor que traz o intervalo silencioso não como um vazio absoluto, oposto radicalmente ao som, mas sim como a própria possibilidade de existência deste. Finalizamos esta etapa com uma análise da obra do diretor japonês Hayao Miyazaki (2002). Os filmes deste cineasta apresentam momentos de pausa, nos quais as personagens não estão a fazer nada de específico. Essa vivência é denominada, em japonês, de *Ma*: uma ausência que permite que algo se manifeste através dela.

Em seguida, selecionamos duas cenas vivenciadas durante o ano letivo que consideramos significativas como material de análise. A cena 1 se passou com um adolescente de 13 anos que manifestava um comportamento consumista, atrelado à rótulos e marcas. Quando sozinho nas oficinas, este jovem se entregava de forma lúdica às atividades; mas, se em companhia de seus amigos, ele passava por completo a reproduzir armas e outros objetos associados a um “poder”. Aqui, nos defrontamos com a problemática da busca “a todo custo” por identificações externas e procuramos pistas de como criar fissuras nesse processo.

Na cena 2, uma aluna do 4º ano recorre insistentemente a produtos midiáticos em seus momentos de criação. Em determinada oficina, ela se entrega à invenção de uma história e passa a trazer elementos novos, criados por ela mesma. No entanto, leva muito tempo para esta elaboração, o que gera reclamações de seus colegas de turma, deixando-a nervosa e fazendo com que ela voltasse aos velhos elementos já conhecidos. A discussão aqui se encaminha para a importância de se respeitar a temporalidade de cada sujeito durante o momento de criação.

Conclusões

As cenas retratadas neste trabalho denotam um *modus operandis* que acreditamos dificultar o processo inventivo; ele se sustenta no consumo, na repetição do mesmo, e a experiência do vazio acaba por ser vivida necessariamente como falta e não como potência inventiva. Concluímos existirem algumas pistas de como operar essa mudança: a aposta na arte como dispositivo capaz de produzir deslocamentos; a necessidade de sustentar o tempo de criação de cada um; e o entendimento de que não basta fazer uso da arte se não há mudanças no olhar e na escuta, ou

seja, se não há a preocupação em não reforçar a semiótica dominante e romper com os modelos personológicos estereotipados.

Referências

BONDIA, J. L. **Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002.

Hayao Miyazaki Interview, by Roger Ebert. Feita em 12 setembro de 2002.. Disponível em: <<http://www.rogerebert.com/interviews/hayao-miyazaki-interview>> Acessado em: 25/10/2017

Hayao Miyazaki: A Importância do Vazio. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kyp3YV2t0gQ&t=151s>> Acessado em: 24/10/2017

KASTRUP, V. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, V.; BARROS, L. P. **Cartografar é acompanhar o processos**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. de. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 52-75.

LOURAU, R. **Objeto e método da Análise Institucional** In: _____. Analista em tempo integral. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004. p. 66-86

MADEIRA, D. **Potência do Vazio - Entre John Cage e Vera Mantero**. In: Oitavo Seminário de Dança Angel Vianna. Disponível em: <<http://www.escolaangelvianna.com.br/seminario/anais/trabalho/potencia-do-vazio-entre-john-cage-e-vera-mantero>> Acessado em: 10/10/2017

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Erica Cristian Reis dos Santos

UERJ - ProPEd/GPISD

ericri.dan@hotmail.com

Cláudia Vianna de Melo

UERJ - ProPEd/GPISD

claudiavdemelo@gmail.com

Flávia Maria de Menezes

UERJ - ProPEd/GPISD

flaviamaria37@yahoo.com.br

Resumo

A presente pesquisa de mestrado em andamento discute o lugar que a dança tem ocupado no cotidiano da educação infantil. O trabalho baseia-se em ponderações acerca da cultura e da forma como as crianças se relacionam com seu meio social e consigo mesmas, considerando a relação intrínseca delas com seu mundo significativo, a relação com outros corpos expressivos e com objetos que as circundam mediante o ensino de dança. A referida pesquisa insere-se em um conjunto de estudos que vem sendo realizado no Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD) do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ) e tem como objetivo principal refletir sobre a infância, o corpo, a cultura e a dança na educação infantil. Algumas perguntas cooperam para problematizar o estudo quando a proposta é pensar a dança na educação infantil: Quais as vivências das crianças se revelam no dançar? Que contribuições as crianças imprimem ao seu meio circulante e de que forma dialogam através da dança?

Palavra-chave: Cultura; Educação Infantil; Dança

Introdução

No Brasil a pré-escola é uma preparação para o ensino fundamental (AQUINO, 2012). Diante disso, novas relações são estabelecidas, levando a pré-escola à continuidade de práticas que associam educação à instrução, baseadas em atividades pedagógicas repetitivas que visam o treino. Por isso, surgem ações pedagógicas que concebem a criança como sujeito cultural e

abrangem a educação infantil com toda sua função política, social e pedagógica, representada na atual configuração da educação nacional como um momento fundamental no processo de formação humana.

Todas as investigações deste estudo estão apoiadas no objetivo principal que é refletir sobre a infância, o corpo, cultura e a dança na educação infantil.

Metodologia

O embasamento metodológico é dado pela pesquisa qualitativa de cunho descritivo-interpretativo pois entendemos a importância da subjetividade. Além disso, por apresentar em seu âmago pensamento e ação, sujeito e subjetividade, configura-se como pesquisa-ação (Barbier, 2004). Nos debruçamos também em uma pesquisa bibliográfica em “trabalhos acadêmicos sobre dança na Educação Infantil

Discussão

“A dança tem sido considerada uma das manifestações inerentes à natureza do homem.” (BATALHA, 2000, p.5).

A dança permanece como um grande canal de expressão e comunicação de emoções, saberes e verdades. Em outras palavras, quando a dança existir deve ser uma prática cultural que abarca conhecimento, expressividade, experiência e criatividade, que pode integrar as práticas pedagógicas.

Diante do exposto, faz-se necessário apresentar a dança como a possibilidade de o indivíduo enveredar por caminhos de autorrealização e autoconhecimento. O ensino da dança com base nas leis que regem a mecânica corporal e prioriza a expressão global do corpo. Assim, emoção, sensibilidade, criatividade e cultura tornam-se o foco central do processo de ensino-aprendizagem. É neste sentido que se considera essa manifestação cultural como um campo de conhecimento e experiência fundamental na educação das crianças, que neste contexto, torna-se uma possibilidade, na medida em que é uma forma de acolher a criança, suas culturas, histórias e geografias, como ser humano pensante, racional, possuidor de conhecimentos prévios e externos à instituição educacional, envolvendo, portanto, a própria cultura que os cerca.

Em diálogo com Sarmiento (2009), encontramos a visão de crianças não só como atores sociais, mas como portadoras e produtoras de cultura, ao trazerem consigo traços da cultura na qual se encontram imersas e ao serem capazes de produzir culturas infantis no contato com outras culturas.

Sendo assim, pensamos as instituições de educação infantil como um lugar onde a produção de cultura infantil se faz fortemente por constituir um espaço de encontro de diversas crianças, marcadas por traços multiculturais e possibilitar que diversas culturas sejam postas, confrontadas e ressignificadas, transformando-se em outras culturas.

A ideia de promover experiências de movimento corporal entre as crianças, de acordo com as suas vivências afetivas, cognitivas e culturais e produzir, a partir destas, a dança, confere a essa prática um lugar de relevância no trabalho educativo com as crianças pequenas. A partir dessas reflexões, se aponta para a mediação como um instrumento importante na educação pela dança na educação infantil, que enriquece as experiências das crianças, ampliando seu domínio no campo da linguagem artística. Todos os movimentos no/do corpo são resultantes de uma construção ampla, física, afetiva e social. O andar, o correr, o saltar tem essência de movimentos elementares e podem ser utilizados para construir a dança na educação infantil, bem com as movimentações, as brincadeiras de roda, e muitas outras que fazem parte do repertório brincante infantil. Essas experiências se tornam importantes por interligarem o convívio com o mundo objetivo que as crianças buscam conhecer e o mundo social com o qual se relacionam enquanto brincam. Assim, o conhecimento desses mundos se amplia numa ação prazerosa (KRAMER, 1998).

Conclusões

O resultado revelado por meio das reflexões sobre a infância, o corpo, a cultura e a dança na educação infantil nos mostra, até o momento, a ideia de que a infância produz cultura, a partir de suas experiências de vida e releituras de mundo permeadas por traços culturais dos quais as crianças participam (BENJAMIN, 1987). Sendo assim, é possível afirmar que as crianças são atores sociais, portadoras, (re) produtoras e difusoras de cultura, (SARMENTO, 2009).

Referências

- AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, V. M. R. Questões Curriculares para Educação Infantil e PNE. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão de. (orgs). *Educação Infantil e PNE: Questões e Tensões para o Século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012, v. 1, p. 69-82.
- BARBIER, René. *A pesquisa-Ação*. Séries Pesquisa em Educação V. 3 Brasília: Líber livro, 2004.
- BATALHA, Celina. *Didática da Dança-educação*. Escola de Educação Física e Desportos, UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.
- BENJAMIN, W. Rua de mão dupla. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 9-69.

Disponível em: <https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf>.
Acesso em: 1 mai. 2018.

KRAMER, S.; NUNES M. F. R.; CORSINO, P. Produção Cultural e Educação: Algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (org). *Infância e Produção Cultural*. Papirus, Campina. 1998.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. *Estudos da Infância. Educação e Práticas sociais*. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2009.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

INFÂNCIAS CARIOCAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONEXÃO COM O CORPO, A NATUREZA E O EMPODERAMENTO POLÍTICO¹

Adrienne Ogêda Guedes

UNIRIO

adrienne.ogeda@gmail.com

Léa Tiriba

UNIRIO

lea.tiriba@gmail.com

Katia Schaefer

Colégio Pedro II

katia.b.schaefer@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar o Projeto de Extensão *Infâncias Cariocas*, que aconteceu em 2017, apontando perspectivas para a pesquisa sobre formação docente empoderadora. O projeto compreendeu a oferta de cursos voltados prioritariamente para professores da rede pública do Rio de Janeiro. Decidimos, na UNIRIO, realizar cursos de curta duração, intitulados *Crianças da natureza*, *Lugares do corpo* e *Políticas do cotidiano*, no contexto em que escasseiam os recursos para a Educação, apesar da necessidade de dar continuidade aos projetos de formação desenvolvidos pelo MEC em todo o Brasil. As temáticas nos interrogam sobre a macropolítica que mascara a coerção micropolítica cotidiana, aprisionando os corpos e desconectando-os da natureza, em flagrante desrespeito às definições das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009. A oferta dos cursos tem o objetivo de manter vivos os laços de proximidade político-afetiva entre a Universidade e os profissionais que atuam na ponta, mobilizando-os no que diz respeito aos princípios teórico-práticos do campo das políticas públicas de Educação Infantil, da percepção do corpo e da conexão com a natureza. Neste trabalho pretendemos também explicitar a metodologia da proposta de formação, que denominamos como teórico-brincante, na medida em que articula apropriação teórica e processos de empoderamento grupal, com proximidade da natureza e vivências estéticas nas experiências cotidianas na Educação Infantil.

Palavras-chave: empoderamento político; conexão com a natureza; lugares do corpo.

¹ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso FALA OUTRA ESCOLA realizado em Campinas-SP em 2017, e outra versão foi publicada na revista *Aleph*, nº 29, de dezembro de 2017.

Introdução

Diante do contexto político atual, em que o investimento público diminuiu de forma drástica na educação brasileira, como forma de resistência, formulamos cursos de extensão gratuitos para educadores da área da Educação Infantil, denominados *Infâncias Cariocas*.

Com este artigo, objetivamos compartilhar as experiências do *Infâncias Cariocas*, composto por três cursos simultâneos: *Lugares do Corpo*, *Políticas do Cotidiano* e *Crianças da Natureza*, oferecidos a 150 profissionais da Educação Infantil e áreas afins, com carga horária de 32 horas, de maio a julho de 2017, e com nova versão de setembro a dezembro de 2017.

A proposta do *Infâncias Cariocas*

Os cursos tiveram, como referência legal, as conquistas do campo da Educação Infantil desde a Constituição Federal, que define a frequência às creches e pré-escolas como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988) e, na base do trabalho educacional, buscamos refletir sobre ações éticas, ecológicas, estéticas e políticas, em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), partindo de pilares que consideramos essenciais nesse processo: corpo, arte, natureza e política.

Pensar em cursos com o foco na natureza, na política e no corpo, permeados pela experiência estética, tem o sentido de promover o empoderamento das alunas, instrumentalizando-as com ferramentas teóricas e legais, mas também na percepção e afetação de seus corpos a partir de experiências de sensibilização no contato com seu próprio corpo, com o corpo do outro e com a natureza a qual pertencem.

Guattari (2012) apresentou o conceito de *ecosofia*, articulando três ecologias como essenciais na formação humana – mental, social e ambiental – e elegemos a ideia de equilíbrio ecosófico como referência para a análise da realidade e para as transformações que desejamos fomentar.

Nesta perspectiva, a subjetividade humana constitui uma ecologia mental, o que nos leva a perguntar: que relações estabelecemos com nosso próprio corpo? O que temos nos permitido perceber cotidianamente da nossa respiração, das nossas sensações, sentimentos, batimentos cardíacos e tudo mais que nos compõe? Que canais mantemos abertos para os afetos, para o que nos constitui? Como está nossa potência de agir no dia a dia? No curso *Lugares do corpo*, buscamos evidenciar estas questões.

A outra ecologia proposta trata de uma ecologia social, na qual podemos perceber a nossa relação com o outro. Nesse caso, trata-se de outros pares, seres e grupos humanos com os quais

convivemos. Que relações de poder estabelecemos? Que contornos promovemos nessas relações? O que dos outros nos constitui e o que de nós constitui os outros? O que fazer para mudar o quadro social e educacional em que nos encontramos? Consideramos que é preciso estudar questões relativas à constituição de grupos e vivenciar um cotidiano que possibilite o exercício do poder de questionar o que está instituído e de tomar decisões, tanto em relação ao seu processo de formação, quanto a respeito do trabalho com as crianças, ou da gestão da escola, das relações desta com as famílias, com a comunidade e com o poder público, com a natureza. Na busca de contemplar essa dimensão proposta pelo filósofo, promovemos o curso *Políticas do Cotidiano*.

Na dimensão da ecologia ambiental, propomos refletir sobre as relações entre seres humanos e natureza. Que conexões as crianças que nos habitam estabelecem com o meio em que vivemos? Qual a nossa relação com a natureza? O que de nós se potencializa nessa relação? Nós somos habitados e habitantes de uma natureza única. Vivemos em uma sociedade que percebe os humanos como centro do universo; e a natureza como algo que está a nossa disposição, o que nos distancia dessa conexão e percepção de unidade. Nessa lógica, nos distanciamos de nossa própria essência, gerando doença, vazio, relações superficiais e destruidoras do planeta. Foi por esse viés que o curso *Crianças da Natureza* buscou resgatar essa percepção de unidade.

Caminhamos a partir dessas três dimensões ecológicas, na perspectiva de sermos alimentos e nos alimentarmos nas relações que se estabeleciam em cada encontro dos cursos.

Metodologia

No processo de elaboração e realização do *Infâncias Cariocas*, contamos com a participação generosa de profissionais educadores, bailarinos, músicos, arte-educadores e psicólogos, parceiros que se disponibilizaram a participar, mobilizados pelo desejo vital de potencialização de si, do outro e do ambiente, tendo em troca apenas os afetos gerados por esses momentos, e a esperança de que as aprendizagens reverberem em nossa cidade e em nosso país.

Na constante relação entre teoria e prática, apostamos em uma metodologia teórico-brincante que buscou articular apropriação de conhecimentos com proximidade da natureza e vivências corporais, plásticas, literárias, dramáticas e musicais, baseada em uma formação orientada pelos mesmos eixos norteadores e princípios que norteiam a prática educativa na Educação Infantil: as interações e brincadeiras, com base nos princípios éticos, estéticos e políticos descritos nas DCNEI (BRASIL, 2009).

Conclusões

Com essa metodologia teórico-brincante, o *Infâncias Cariocas* estreitou os laços entre a Universidade e os profissionais que atuam com as crianças, a partir de uma formação estética, na qual, mais do que transmitir conhecimentos, houve o convite para vivenciar os princípios teórico-práticos do campo das políticas públicas de Educação Infantil, da percepção do corpo e da conexão com a natureza, considerando, estes, os pilares da formação de educadores.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 5/2009*. Que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 21ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PROJETO EU SOU: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE-EDUCAÇÃO FORA DA ESCOLA NA COMUNIDADE DO JACAREZINHO-RJ

Andrea A. A. Bacellar

IAE – Instituto de Arte-Educação

andreabacellar72@gmail.com

Resumo

Este é um relato de experiência da atuação do projeto social *Eu Sou* na comunidade do Jacarezinho, RJ. O projeto tem o objetivo de, através da arte-educação, atuar de forma positiva no reforço da identidade e autoestima de crianças e adolescentes moradores da comunidade, sujeitos à violência, ao preconceito e à invisibilidade social. O projeto foi idealizado pelo artista plástico Helio Rodrigues. É realizado pelo Instituto de Arte-Educação, com patrocínio da FQM, e consiste em aulas de artes semanais gratuitas. Neste trabalho discorreremos sobre os princípios teórico-metodológicos do projeto, refletindo sobre como o exercício criativo aumenta a consciência da potencialidade do sujeito. Concluimos que o desenvolvimento da autonomia e da capacidade simbólica do sujeito vem associado a um amadurecimento emocional, resultante de uma identidade fortalecida, provida de mais segurança e autoestima.

Palavras-chave: Arte-educação; Projeto Social; Criatividade; Identidade.

Introdução

O objeto desse relato de experiência é descrever o processo criativo proporcionado pelas aulas de artes oferecidas pelo Projeto *Eu Sou*. Este é um projeto de arte-educação que acontece desde 2006, recebendo crianças e adolescentes em aulas semanais gratuitas.

O objetivo do projeto é o desenvolvimento da identidade através da arte, de alunos que estão sujeitos à violência e ao preconceito. As aulas acontecem dentro das dependências da indústria patrocinadora FQM, localizada na “fronteira” com a comunidade do Jacarezinho, uma das mais violentas e carentes do Rio de Janeiro.

O Projeto *Eu Sou* e sua equipe: aspectos de seu funcionamento

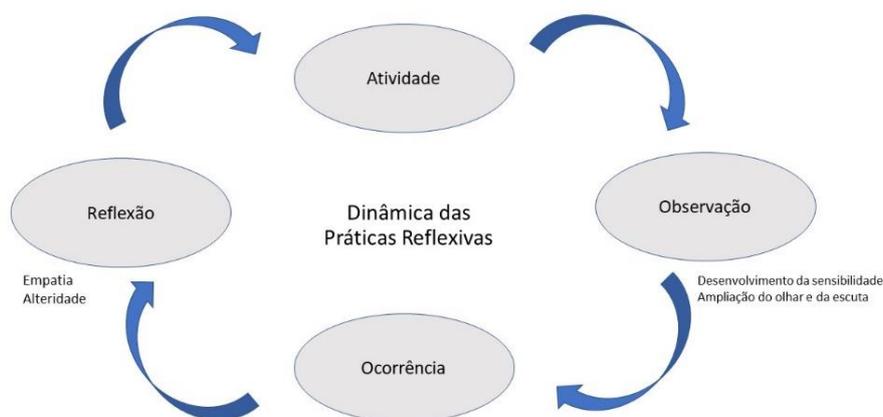
O Projeto *Eu Sou* foi idealizado e é coordenado pelo artista plástico e arte-educador Helio Rodrigues, há 12 anos, e sua proposta é oferecer aulas de artes, no contraturno escolar, para crianças e adolescentes moradores de comunidades do Rio de Janeiro. As aulas são semanais, com duração de 2 horas. O objeto deste relato situa-se na comunidade do Jacarezinho.

Marcelo Burgos, em sua pesquisa *Escola e projetos sociais: uma análise do efeito-favela* (BURGOS, 2009), relaciona o fato de morar na favela com a percepção negativa que os alunos têm de si mesmos. Na pesquisa, os professores entrevistados percebem marcas indelévels na subjetividade de seus alunos, afetando sua confiança e sua capacidade de sonhar com o futuro. Segundo eles, a baixa autoestima, alimentada pela convivência com a violência, o preconceito e rótulos depreciativos, interfere na capacidade dos alunos de se enxergarem como sujeitos ativos e desejantes, e de projetarem o próprio futuro. Esta observação é compartilhada pela equipe do projeto.

O *Eu Sou* oferece hoje 17 turmas, com capacidade de 20 alunos cada, divididas em crianças (turmas de 5 a 7 anos e 8 a 11 anos), e adolescentes, maiores de 12 anos.

Cada turma é atendida por um professor e um assistente, que têm o compromisso de registrarem suas aulas e participarem das supervisões. A equipe busca instigar, por meio da arte, o processo criativo dos alunos, estimulando que eles busquem suas próprias soluções. A observação sensível dos processos dos alunos é fundamental, assim como a ampliação da escuta e do olhar a tudo o que eles nos trazem, e que chamamos de “ocorrências” – que podem ser reações de tédio, desprazer, frustrações, ideias e criações desenvolvidas durante as aulas, tudo que nos ofereça material para pensar nas próximas propostas artísticas. Podemos resumir essa metodologia no esquema:

Esquema 1: Dinâmica das práticas reflexivas



Fonte: Helio Rodrigues, 2017.

A equipe produz toda semana uma reflexão sobre suas aulas, na qual registra a proposta apresentada e as ocorrências diversas. As ocorrências são a base do nosso trabalho, e possibilitam a criação de um programa de aulas vivo, conectado ao dia a dia vivido com os alunos e suas práticas na arte. As reflexões são lidas e comentadas pelos coordenadores, em um espaço de trocas fundamentais, onde é possível a cada um rever sua atuação sem julgamentos.

Metodologia e Avaliação

A equipe trabalha com um programa de aulas anual, com atividades divididas em três módulos:

Nutrição - As primeiras propostas têm o objetivo de oferecer nutrição emocional e reforço da identidade, através do contato com diferentes materiais. É um módulo de experimentação intensa, no qual percebemos os alunos “devorando” a arte. Trabalhamos, além dessa experimentação, os vínculos com o espaço e os professores, e a relação com o “eu”.

Transformação - Momento no qual os alunos são capazes de exercitar sua autonomia e capacidade de transformação. Oferecemos exercícios que priorizem a transformação de interpretações e olhares. Cada um pode experimentar seu próprio percurso do concreto ao simbólico, valorizar suas soluções sem estar atrelado ao julgamento do outro. É o momento em que os alunos começam a se desprender das amarras do que é bonito e feio, e se entregar aos processos da criação artística, descobrindo o prazer de ousar fazer diferente.

Grupo - Um dos maiores desafios para as crianças é participar do trabalho em grupo de uma forma prazerosa e estimulante. Trabalhamos a nutrição a partir do outro, com o outro: a casa, o meio circundante, a comunidade. Compartilhamento e interdependência são conceitos que permeiam as propostas apresentadas.

A análise dos resultados do Projeto é qualitativa, e se dá ao longo do ano, através dos depoimentos dos responsáveis, da avaliação a cada módulo dos critérios (assiduidade, respeito às regras, participação nas aulas, autonomia nas escolhas, capacidade simbólica, consciência de sua potencialidade e relacionamento interpessoal) e da análise do desenvolvimento do processo artístico do aluno.

O depoimento dos responsáveis é colhido através de entrevistas, na qual é preenchida uma ficha com informações objetivas e dados do comportamento e situação familiar do aluno. A entrevista se dá na entrada do aluno no Projeto e, a cada matrícula, formando um pequeno “dossiê” de cada um.

Conclusões

Pela nossa observação, a autonomia vai se constituindo e fortalecendo na mesma medida em que o indivíduo entra em contato consigo mesmo, e começa a valorizar seus próprios desejos e soluções. As crianças demonstram isso quando começam a investigar outras formas de usar os materiais conhecidos, ou maneiras diferentes de executar uma proposta plástica. A capacidade simbólica geralmente desabrocha no módulo de transformação, quando, instigados por outras formas de olhar a realidade, os alunos começam a se distanciar da concretude à sua volta, descobrindo seus próprios símbolos e maneiras pessoais de expressão. Nas crianças menores, a capacidade simbólica parece estar intimamente ligada à sua liberdade de imaginar e criar personagens e histórias; já nos adolescentes, surge muitas vezes quando eles se lançam nas plásticas mais abstratas, se desprendendo dos rótulos e do compromisso de fazer algo que pode ser decifrado pelo outro.

Percebemos que a análise do desenvolvimento plástico da criança só pode ser feita por quem acompanhou de perto os seus processos, com um olhar sensível e atento ao longo do período letivo. O desenvolvimento muitas vezes se vê na maneira mais livre que a criança usa os diversos materiais, abandonando o conforto previsível do lápis de cor para desbravar a inconstância da aquarela ou o descontrole das manchas de nanquim. Ou na forma como seu nome vai perdendo o protagonismo nos trabalhos, passando a ocupar o lugar de assinatura, e não mais sendo o objeto único da produção. O mais importante é que geralmente essas conquistas vêm associadas também

a um desenvolvimento emocional, resultante de uma identidade fortalecida, provida de mais segurança e autoestima.

Referências

RANDOLPHO, Angela e BURGOS, Marcelo (organizadores). A Escola e a Favela, Rio de Janeiro, Ed PUC-Rio: Ed Pallas, 2009

RODRIGUES, Helio. FORMAE – Curso para Formação em Arte-Educação, apostila de conteúdos teóricos, Rio de Janeiro, atualizada em 2017

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

UMA ANÁLISE SOBRE O IMPACTO DA DISCIPLINA CORPO E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

DAVID DE LIMA SILVA BEZERRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

david_liima@hotmail.com

Resumo

O presente resumo tem como objetivo analisar como a concepção histórica iluminista-conceitual de educação pensa e trata o corpo em segundo plano priorizando a racionalidade, esta concepção afeta as práticas formativas, impedindo que o corpo aflore toda a sua expressividade e o sensível que nele habita. Durante anos, o corpo tem seus desejos negados e reprimidos, por conta dos estresses e da falta de tempo as necessidades corporais são as últimas a serem ouvidas e quando são, a disciplina “Corpo e Movimento” busca por meio dos movimentos expressivos que segundo Lowen, faz com que as musculaturas sejam liberadas e liberte as tensões e pelos relaxamentos aliviar dores, tensões e fazer uma escuta sensível do corpo, fazendo com que os estudantes busquem uma ligação maior e ouçam os próprios corpos. A proposta da disciplina “Corpo e Movimento”, ofertada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, pela prof.º e dr.º em educação Adrienne Ôgeda Guedes tem como finalidade a quebra do paradigma da dominação dos corpos causadas pelas escolas e universidades e a relação corporal da contemporaneidade, uma das principais ideias que a disciplina propõe é repensar as aulas atuais e as práticas pedagógicas, com o intuito de confrontar o atual modelo de educação, além de desnaturalizar a divergência de conceito que existe na modernidade que é a divergência da mente/corpo, humano/natureza, razão e emoção. Esta percepção do corpo é fundamental para a formação de professores, pois são os docentes que desnaturalizarão a docilidade dos corpos das crianças, principalmente na educação infantil, onde o corpo das crianças é a principal linguagem com o mundo externo.

Palavra-chave: corpo; formação de professores; práticas pedagógicas.

Introdução:

A disciplina “Corpo e Movimento” tem como objetivo fazer com que os discentes de pedagogia possam desenvolver uma escuta sensível ao corpo a fim de que se “encontrem ou reencontrem” com seus corpos. Para isso, são apresentadas concepções que abordam sobre as diversas influências que afetam o corpo ao longo da vida escolar, além de demonstrar a

complexidade do ser humano e suas multiplicidades de saberes, concebendo “mente-corpo-espírito-natureza-sociedade” (SÉRGIO, 1999) como parte de um todo.

O objetivo deste texto é relatar a importância e a relevância do debate do corpo que a disciplina de “Corpo e Movimento” oferece aos discentes de pedagogia, no começo da disciplina é nítido como os estudantes não estão acostumados a se expressar pelo corpo, a se alongar e olhar uns aos outros. Por fim, foi possível perceber resultados positivos após a realização e conclusão da disciplina, como por exemplo o relato de que alguns estudantes perceberam uma melhora em suas relações com seus corpos.

Metodologia

As aulas de “Corpo e Movimento” tem o objetivo de apresentar as concepções de corpo através de um método dialógico com os estudantes, trazendo convidados que cooperam oferecendo e explicando as diversas perspectivas a respeito do corpo, contando também com oficinas de corpo, dança, música e teatro que contribuem para uma auto-percepção corporal lúdica do ser. A disciplina tem a finalidade de construir com os estudantes uma escuta sensível do corpo, visando a idealização de novas práticas pedagógicas e identificar e transformar práticas educativas que não compreendem o corpo/mente, humano/natureza e razão/emoção.

Discussão

O texto tem como finalidade analisar como as aulas de “Corpo e Movimento” impactam na formação dos futuros professores, analisando as diversas concepções que os estudantes de pedagogia possuem quando se inscrevem na disciplina e quando acabam, pesquisando através dos relatórios as respostas sobre a percepção do corpo e as práticas educativas. Os relatos sobre as experiências entregue pelos discentes no fim da disciplina menciona e informa a necessidade que possuem de trabalharem os corpos e de se comunicarem com os próprios corpos, é recorrente a sensação de dor e rigidez dos corpos ao longo da disciplina, a demanda de um momento de movimento expressivo, de relaxamento, de alongar se faz necessário tendo em vista a atual interação que os estudantes possuem com seus corpos.

Atualmente vivemos em uma concepção histórica iluminista-conceitual de educação que privilegia a mente colocando a margem os corpos, tal concepção reflete atualmente nas salas de aula de todas as etapas da educação formal. A escola, por exemplo, exerce uma função fundamental para a manutenção desta concepção utilizando cadeiras enfileiradas, filas para entrar

na escola, uniformes escolares, estas são algumas das exigências que favorecem para uma dominação dos corpos, além da ideia de uma educação onde os estudantes não tem vozes e o silêncio é essencial para aprendizagem.

A concepção do corpo que é apresentada nas aulas de “Corpo e Movimento”, tem como objetivo transformar a prática pedagógicas e/ou educativas e fortalecer mecanismos que privilegie o desenvolvimento completo (mente, corpo, espírito, natureza e social) do indivíduo e uma das etapas mais importante da educação básica, a educação infantil. É na educação infantil que os corpos das crianças estão em pleno desenvolvimento, experimentando e dialogando com o mundo externo, portanto, as professoras e professores devem promover o desenvolvimento do conhecimento corporal das crianças através de brincadeiras lúdicas e movimentos expressivos, o que se opõe a noção recreacionista da educação infantil que tem como finalidade gastar a energia das crianças. Além disso, a rigidez dos corpos dos adultos também pode afetar no desenvolvimento dos corpos das crianças, com isso, faz-se necessária uma disciplina que busque quebrar a rigidez dos futuros professores, o que resultaria numa melhor compreensão sobre os corpos das crianças, através de uma escuta sensível e da utilização de movimentos expressivos como ferramentas que visam contribuir com o desenvolvimento infantil.

Conclusões

As aulas de “Corpo e Movimento” trazem contribuições muito importantes para a formação dos professores, pelos estudantes que fizeram a disciplina foi relatada uma enorme influência nas futuras práticas pedagógicas e educativas e uma melhora significativa na escuta sensível do próprio corpo, as aulas foram bem recebidas pelos discentes e a troca de conhecimento entre professor x estudante fluiu de forma bem leve.

Referências

BERWANGER, Fabíola. *Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: O contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná*. 2011 Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

TEIXEIRA, Letícia Pereira. *INSCRITO EM MEU CORPO: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA DO TRABALHO CORPORAL PROPOSTO POR ANGEL VIANNA*. Rio de Janeiro. 2008. Dissertação (Mestrado em Teatro) - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEATRO – PPGT. Rio de Janeiro.

RESENDE, Catarina. *O que pode um corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico*. *Physis* [online]. 2008, vol.18, n.3, pp.563-574.

SÉRGIO, M. Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana. Coleção: Epistemologia e sociedade. Lisboa – Portugal: Instituto Piaget, 1999.

OLIVEIRA, H., CHAGAS, M. *Corpo expressivo e construção de sentidos*. In PEREIRA, Lucia Helena Pena (org.). *O ritmo da vida: corporeidade, auto-expressão e desenvolvimento humano*. Rio de Janeiro, Mauad X: Bapera, 2008.P.129-148

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

TESSITURAS DE CURRÍCULOS E SEUS IMPACTOS EM UMA COMUNIDADE

Thais Barcelos

SME/RJ

barcelosthais@yahoo.com.br

Sara Cardoso

SME/RJ

sarabt28@gmail.com

Resumo

A proposta aqui apresentada se debruça sobre os três últimos projetos pedagógicos desenvolvidos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro, localizada em uma comunidade da Zona Norte. Nessa perspectiva, busca-se problematizar que as tessituras de currículo ocorridas na creche, instituição de direito da criança, impactam nas relações sociais da comunidade. Dessa forma, o trabalho aqui apresentado destaca que as ações pedagógicas atravessam os limites da creche e produzem alterações nos modos de vida da comunidade. Ao longo desse trabalho discutimos a articulação de três eixos que orientaram os projetos desenvolvidos: ancestralidade, natureza e ética ubuntu. Assim, perspectivamos um debate em que pense a criança e as relações de pertencimento, integralidade com o meio e responsabilidade coletiva.

CURRÍCULO – EDUCAÇÃO INFANTIL - COMUNIDADE

Este presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência dos três últimos projetos pedagógicos que aconteceram e acontece numa creche pública do município do Rio de Janeiro localizado em uma comunidade da zona norte, mostrando como esse *pensar/fazer* currículo (GUIMARÃES et aliae, 2013) vem sendo tecido coletivamente junto com educadores, crianças e responsáveis e como estes vêm influenciando no cotidiano da própria comunidade, mostrando que apesar da creche ser uma instituição pensada para atender as crianças seu papel pedagógico e social está muito além e afeta toda a comunidade.

A Creche Municipal Nosso Cantinho, como muitas outras creches, teve seu início como creche comunitária, por incentivo de três mulheres que observaram a necessidade de se ter um espaço para as mães deixarem seus filhos, a princípio a creche começou atendendo nas casas dessas próprias mulheres no alto do Morro Encontro e depois com o apoio da comunidade, através de um mutirão foi construído o prédio onde até hoje se localiza a creche.

Em conversas com essas personalidades que ajudaram na sua fundação percebemos um pouco de tristeza quando comentavam sobre a creche, quase tentando desconversar. Procurando saber o porquê deste motivo, as educadoras da creche mais antigas e também moradoras da comunidade relataram que o processo de passagem de creche comunitária para uma instituição gerida pelo município não foi tranquilo e as pessoas da comunidade que ajudaram a pensar a creche se sentiram desprestigiadas e usurpadas.

Refletindo todas essas questões e observando um pouco envolvimento da comunidade no cotidiano da creche, as educadoras no ano de 2016 propuseram a junto com as crianças resgatar a história da creche e das pessoas que ajudaram a construir esse lugar. Foi proposto o projeto *Heroínas e Heróis de nossos cotidianos*.

Através desse projeto pudemos celebrar nossas histórias e nossa ancestralidade, desvendando as heroínas e heróis que vivem em nós. Foi um projeto que procurou trabalhar na desmistificação do conceito daquele herói padrão, mostrando outras referências. Um herói que é também pode ser mulher e que é negra. Ajudou no processo da elevação da autoestima de toda comunidade escolar, mostrando que em nossos cotidianos mesmo sem capas ou escudos mágicos se escondem muitas heroínas e heróis.



Figura 1 Relato da responsável pela criança Sofia Solter (Maternal I) sobre a culminância do projeto.

No ano de 2017, propomos celebrar a natureza nos percebemos como parte integrante dela, refletindo sobre a necessidade de preservá-la e cuidá-la como cuidamos de nós mesmos. Em tempos atuais, na qual as crianças sofrem com um processo de *emparedamento* (TIRIBA, 2006), onde cada vez mais são escassos os lugares que nos permitem estar ao ar livre e em contato direto com a natureza, escolher um projeto que procure repensar o lugar que cotidianamente nos encontramos, buscando reviver ambientes antes pouco ou mal utilizados, mas que tinham uma grande potencial para a promoção de uma integração com a natureza. Nosso pátio externo e o solário antes apenas utilizados em dias quentes passaram a ser espaços altamente disputados em todos os momentos. Juntos - crianças, educadores e um responsável entendedor de como plantar e cuidar das plantas - revitalizamos nossos canteiros com hortaliças e plantas medicinais. Experienciando a ideia de quando a terra é bem cuidada, ela tem muito a nos ofertar.



Figura 2 Plantação de hortaliças e plantas medicinais pelas crianças, educadoras e o responsável que também é agricultor na comunidade.





Figura 3- Sequência de imagens das crianças do Maternal I fazendo uma pizza de tomate com manjeriço, sendo o manjeriço colhido no canteiro que as próprias crianças plantaram.

Percebemos que este projeto também teve impacto na comunidade, mesmo que timidamente, pois observamos através dos discursos dos moradores uma preocupação maior com as questões socioambientais, muito contagiados pelas experiências e as falas que as crianças vivenciam na creche e compartilhavam com suas famílias. Algo caro a comunidade pois o Morro do Encontro faz divisa com parte da Reserva do Grajaú.

Todos os projetos *pensadospraticados* têm como intenção produzir experiências duradouras e que toda reflexão feita durante um ano inteiro de trabalho seja incorporado ao trabalho pedagógico permanente da creche. Desta forma, esses dois últimos anos nos permitiram solidificar

a identidade de nossa creche, através do resgate de nossa ancestralidade e nos conectar com nossa natureza, resgatando principalmente a natureza do ser humano como um ser brincante.

É com base em todo essa história que este ano propomos abordar no cotidiano da creche a perspectiva filosófica bantu denominada como Ubuntu. Essa abordagem tem como objetivo fortalecer os laços comunitários e criar um ambiente de bem-estar a todos. Desta forma, os estudos do Renato Nogueira (2011) colaboram com a ideia que queremos compartilhar que é a perspectiva do Ubuntu como uma ética, onde a preocupação é com o fortalecimento das relações humanas para a resolução de problemas, entendendo todos os indivíduos como capaz de participar nas decisões desta sociedade, tendo como pressuposto de sociedade a pluralidade. Neste caso, as crianças são parte constituinte desse projeto de sociedade e de suas formas de participação, respeitando as diferenças, linguagens e maneiras de estar no mundo.

Referências

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrienne; BARBOSA, Silvia. Cuidado e Cultura: proposta curriculares para o trabalho com crianças até três anos. In: KRAMES, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina(orgs.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

NOGUERA, Renato. *UBUNTU COMO MODO DE EXISTIR*: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. In: Revista da ABPN • v. 3, n. 6 • nov. 2011 – fev. 2012 • p. 147-150

TIRIBA, Léa. *Crianças, natureza e educação infantil*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu: Anais GT7. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

JOGOS TEATRAIS DE PINÓQUIO E KIRIKU NA ESCOLA

Renato Noguera¹

UFRRJ – IM

renatonoguera@ymail.com

Bianca Cristina S. Trindade²

UFRRJ - IM

biaartes@yahoo.com.br

Luiza Braga³

UFRRJIM

luiza.helena.braga@gmail.com

Resumo

O presente artigo pretende narrar fatos dos Jogos Teatrais na Escola, expressão artística representada com encenações dos personagens Pinóquio e Kiriku encenados com o grupo de alunos. Ao longo de quatro encontros propostos entre pesquisadoras adultas e pesquisadores adultos com crianças do Ensino Fundamental, em uma escola privada, estes iniciaram com a exibição dos filmes: *Pinóquio* (1940) e *Kiriku e a Feiticeira* (1998). Os mesmos, serviram como fundamentos, para as crianças do grupo focal, visando a percepção sobre o significado da infância nos dois filmes, dialogando, desenvolvendo capacidade de criação, escreverem e encenassem os devidos personagens.

Palavras-chave: dialogando; encenando; escola; afroperspectiva; arte

Introdução

Andarilhar por territórios da Linguagem Teatral, ensina, envolve o ser, e assim começa o jogo, este pode ser compreendido como um ato de liberdade. Neste artigo tratamos o Teatro como uma produção coletiva, encenando com personagens, apreciação e fazendo a análise dos trabalhos realizados pelas crianças. Entre os diálogos frequentes, nos encontros promovidos com o grupo, sobre os personagens dos filmes exibidos Pinóquio e Kiriku na escola e nas narrativas da história reproduzidas surgem cada detalhe. Esse artigo resulta da pesquisa, iniciada no ano de 2017, realizada em uma escola privada da Baixada Fluminense, por equipe formada por integrantes do Grupo de Pesquisa AFROSIN - Afroperspectivas, Saberes e Interseções. O nosso objetivo é observar a trajetória da expressividade do grupo infantil e a apropriação de suas culturas. Entre as

infinitas capacidades de criação e expressão, e nas escolhas dos personagens Pinóquio ou Kiriku, este estudo traz novos desafios que será analisar o ponto-de-vista das crianças.

Como Walter Benjamin defende, “as crianças fazem história a partir dos restos da história” (BENJAMIN, 1984, p.14). Diferentes expressões estiveram presentes na escola, e diversas possibilidades de utilizar outras linguagens artísticas para fazer referências aos personagens. Construindo com as crianças elementos do espetáculo, fortalecendo na discussão sobre a cultura e história afro-brasileira com o filme de Kiriku, e no diálogo sobre a infância, trazendo elementos dos personagens para cena, através de experiências que atinja os sentidos e subjetividades. Esta investigação se baseia pelas diferenças de percepção das infâncias mostradas nas exibições dos filmes, nos diálogos entre crianças negras, indígenas e brancas, entre crianças da escola. O teatro na valorização da cultura, Diversidade e sociabilidade.

Jogar para a criança, é brincar livremente. A linguagem teatral representa jogos de atenção, observação e improvisação. De acordo com a BNCC, “Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva”. Para isso, foram distribuídos diversos materiais para a confecção do figurino na sala, a criança pode escolher o seu personagem e o figurino, e ajudaram aos colegas a escolher e a produzir o figurino uns dos outros, em toda a atividade podemos constatar o envolvimento e empatia do grupo, a escolha dos personagens predominou entre Kiriku e Pinóquio. As crianças se reúnem em grupos isolados para bolar uma estratégia de apresentação, algumas crianças lideram, explicando o como acontecerá a encenação, enquanto as outras combinaram o quê fazer, todos se preocupam em formar boas narrativas e performance. Conforme a BNCC, “Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos”. (BRASIL, 2017) Fazem parte do processo de criação.

Metodologia

As crianças interagem, dialogam e brincam umas com as outras, após decidirem como seria a peça, e escreverem, se direcionaram para o palco da escola. As meninas se destacaram sendo as escribas em ambos os grupos, assim como diretoras e leitoras. Nas duas peças constatamos a interação dos personagens e destacamos as seguintes narrativas das crianças: “Em um certo dia a feiticeira com muita raiva de Kiriku, bolou um plano maligno, o seguinte plano: criar o clone de Kiriku para acabar com a aldeia e prender Kiriku verdadeiro.

Mas como sempre, o Kiriku correndo e correndo pelos lugares, e a feiticeira com seu plano. A feiticeira falou: Pronto! Está totalmente pronto o Kiriku, nunca vai conseguir me deter, o clone de Kiriku. Indo para a aldeia, o estava Kiriku que havia escutado tudo. Até o clone, encontra os dois bonecos, um chamado Pinóquio e outro Kiriku. O clone de Kiriku chamou as duas fadas e pediu para elas fazerem um feitiço. E aí, quando as fadas fizeram o feitiço. O clone de Kiriku foi embora e Kiriku voltou para sua aldeia feliz” Uma menina narrou a história, enquanto os outros faziam os gestos e entradas dos respectivos personagens assim que ela ia contando a história.

A segunda peça também houve a interação dos personagens de ambos os filmes, mas os alunos tinham pensado em dois fins para a história, na hora da apresentação final, se confundiram e uns apresentaram o primeiro fim que pensaram e outros o segundo, uma aluna explicou ao público o ocorrido, pedindo desculpas pela “pequena falha técnica”. O jogo mudou, foi reinventado e a brincadeira estava apenas começando.

Discussão

Dessa forma, procuramos entender a infância e as crianças na sociedade contemporânea, e as infâncias dos personagens nas visões das crianças e a dimensão criadora das ações infantis através do teatro. Estas referências nos ensinam que elas produzem cultura, e estão reproduzidas nesta cultura. A criança como o ator social. O encenar as histórias de Pinóquio e Kiriku, reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. Neste contexto, pensamos na importância da cultura teatral na formação da criança, e o seu envolvimento, pois estes conseguem naturalmente representar, e se engajar numa solução cênica para um problema representado, pois cada artista constrói a sua técnica de atuação. As crianças transitam livremente nestes territórios, construindo cada detalhe.

Conclusões

Nesta atividade procuramos observar a trajetória da expressividade do grupo e a apropriação de suas culturas. Entre as infinitas capacidades de criação e expressão, e a disposição das crianças para escolher os personagens Pinóquio ou Kiriku, o diálogo foi intenso, entre o indivíduo e o mundo. A linguagem teatral atrai as crianças, tanto no palco ou outros espaços que esta permite representar. A partir do desenvolvimento humano e das diversas linguagens (oral, escrita e artística), e também através do corpo, e suas possibilidades de expressões, o ser é o elemento principal.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. , pp. 19-78. UNESCO, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESCO.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos / acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

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

MEC, disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/\(2017\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/(2017))

_____. “Kiriku: heterônimo da infância como experiência e da experiência da infância. Anais do Congresso de Estudos da Infância: Diálogos Contemporâneos, Rio de Janeiro: Uerj, 2017b, pp. 363-370.

NOGUERA, Renato. Pinóquio e Kiriku: infâncias e educação nas filosofias de Kant e Ramose. Revista Aú, Ano 02, 2017a, pp.5-18.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROCHA, Eloísa AciresCandal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar . In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. A criança fala, a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

DIREITO À NATUREZA: O QUE PROFESSORES CARIOCAS E TUPINAMBÁ NOS FALAM SOBRE SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Vollger

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
vollgeramanda@gmail.com

Jéssica Pereira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
jessicaeliaspereira@gmail.com

Léa Tiriba

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
leatiriba@gmail.com

Resumo

Este trabalho visa apontar perspectivas na área da Educação Infantil, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas baseadas nas vivências dos povos tradicionais do Brasil, em contraposição às influências eurocêntricas, lineares e verticais de educação. Com base em resultados parciais de uma investigação qualitativa, realizada pelo Grupo de Pesquisas “Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental” (GiTaKa), acerca das relações entre seres humanos e natureza no cotidiano de creches e pré-escolas públicas do Rio de Janeiro e de educação escolar indígena da etnia Tupinambá de Olivença/Bahia, pretende impulsionar questionamentos e reflexões sobre os espaços educativos, incentivando assim o desemparedamento das crianças, em respeito à integridade do humano como ser biofílico e a pluralidade de sujeitos na escola.

Palavras-chave: Educação Infantil; natureza; povos tradicionais; infâncias.

Introdução

Conforme o Art. 9º, inciso X, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), as propostas pedagógicas das instituições devem incentivar que as crianças aprendam “o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra”. Considerando que “(...) as crianças são seres que se constituem em conexão com outros seres humanos e não-humanos e se potencializam neste estado de conexão” (TIRIBA, 2017, p.1), as escolas devem ser espaços de potencialização da criança como

ser biofílico¹. Assim, objetivamos construir relações de envolvimento e cuidado com a natureza, e para além disso, reconhecer e respeitar as diversas expressões e modos de vida; entre essas, a cultura dos povos tradicionais brasileiros, que vivem e se estruturam em suas relações com o ambiente natural (CRUZ, 2012).

O Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012) informa que 315.180 indígenas brasileiros habitam as zonas urbanas. Portanto, em respeito à integridade sociocultural desses povos e contribuindo para uma educação plural e democrática, é necessário aprender e compartilhar os seus saberes nas escolas, considerando que as crianças indígenas frequentam essas instituições; e que, as crianças brasileiras também são herdeiras culturais dos referidos povos.

Metodologia

Inicialmente analisamos 26 trabalhos finais de professoras, todas alunas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/CEDEI MEC/UNIRIO, no período 2013-2014; e também de dados oferecidos por 31 rotinas de educadores tupinambá a fim de compreender se/como a educação escolar indígena proporciona uma maior interação das crianças com a natureza.

Para a análise das escritas do CEDEI utilizamos como base o *Direito ao Contato com a Natureza* presente no documento do Ministério da Educação Critérios *para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (MEC, 1995). Já as escritas de educadoras indígenas foram realizadas no II Encontro Educação Infantil Tupinambá, com o tema *O lugar da natureza no cotidiano das crianças e dos educadores da escola Tupinambá* atividade do Projeto de Ensino *Educação Ambiental: práticas para escolas em comunidades tradicionais* realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas das Interações Socioambientais da Universidade Estadual de Santa Cruz/Bahia (GEPISA), com apoio do GiTaKa em 2017.

Confrontando as rotinas de crianças e educadoras cariocas e tupinambá em suas escolas, também colhemos os dados referentes ao tempo que as crianças permanecem ao ar livre, e onde realizam as atividades.

O que dizem os professores?

¹ Para Profice (2010), a biofilia é uma condição inerente ao ser humano, uma atração pelos elementos do ambiente natural percebida nas relações das crianças em espaços naturais.

Nos relatos das professoras cariocas, constatamos que poucas garantem o direito ao contato com a natureza. Em 54% dos relatos não há referências à presença de animais. Em 38% há plantas e canteiros, mas é comum que as crianças não tenham acesso, pois a direção das instituições teme que as crianças se machuquem. O mesmo ocorre com a brincadeira com água, ausente em 62% dos relatos. Em 46% deles, não há referências ao direito ao banho de sol; e, em 58%, ao direito de acesso visual ao mundo que está para além das janelas. 50% das educadoras afirmam que incentivam as crianças a respeitarem a natureza e seus elementos. O direito ao contato com elementos naturais aparece como afirmativo em 46% dos relatos, mas 31% das escolas sequer visitam parques, jardins e zoológicos. Como vão aprender a respeitar a natureza e preservá-la se não convivem com outros seres vivos?

No contexto indígena, constatamos que as crianças passam, em média, 4 horas na escola. Nestas, as práticas desemparedadas, que são atividades realizadas no exterior das salas, ocorrem no pátio, praia, jardim, bosque, mirante, embaixo de uma árvore ou pela comunidade e duram cerca de 1 hora e 30 minutos.

Segundo os relatos, as atividades realizadas do lado de fora da sala são: contação de histórias; passeios; atividades com músicas; brincadeiras livres; lanche; conversas informais; atividades corporais voltadas à sua cultura; atividades de colagem e pintura; e o Poranci, que é um ritual diário que reúne todos numa dança circular. (TIRIBA, 2010).

Conclusões

Observamos o impacto do empregar na infância urbana do Rio de Janeiro. Enquanto as crianças e os professores tupinambá revelam alegria nas atividades ao ar livre, as crianças cariocas têm poucas possibilidades de contato com o ambiente natural, acometendo a sua integridade biofílica.

Ainda que encontre dificuldades para ser praticada no cotidiano escolar, constatamos que a propagação - nos cursos de especialização e extensão CEDEI/MEC/UNIRIO - da concepção de criança como ser da natureza e, intrinsecamente, da cultura, vem provocando reflexões positivas nas metodologias para a Educação Infantil, ao possibilitar reconexão dos pequenos com a natureza.

Considerando a biofilia e a pluralidade de sujeitos, como contribuir para que as escolas se constituam como espaço acolhedor e alimentador de modos de vida e valores que respeitam o humano em sua relação com o ambiente natural? Esta é uma pergunta central para

nós, educadores comprometidos com as infâncias brasileiras.

Referências

BRASIL, CNE. Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.*

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.* Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

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.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010 - primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.* Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: maio de 2018.

PROFICE, Christiana. *Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos.* Tese de Doutorado, Programa de Psicologia Social da UFRN, 2010.

TIRIBA, Léa. *Educação como direito e alegria.* Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan-abr. 2017, p.72-86.

_____. *Educação entre os povos Tupinambá de Olivença.* Projeto tendências de Políticas de Transição em comunidades rurais, indígenas e de fronteira. Estudo de caso Brasil. Brasília. OEA/MEC/COEDI/Fundação Bernard Van Leer, 2010

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

EQUOTERAPIA EDUCACIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA CRIANÇA COM TEA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Bruna Nogueira Pereira¹

PPGEA/IA/UFRRJ

brunanogueirap@gmail.com

André Luiz Gonçalves²

IE/UFF

andrematf@gmail.com

José Ricardo da Silva Ramos³

PPGEA/IA/UFRRJ

josericardo63@gmail.com

Resumo

A Equoterapia Educacional é uma das terapias assistidas por animais, realizada por intermédio de atividades com o agente terapêutico cavalo, com finalidades para saúde e educação dos praticantes que, geralmente, são pessoas com deficiência ou com necessidades especiais. Dentre o público para quem a prática equoterápica é indicada estão as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA. O TEA é um conjunto de transtornos do desenvolvimento que ocorre, principalmente, nos aspectos sociais e da linguagem. O objetivo dessa pesquisa foi relatar as principais contribuições do Projeto de Equoterapia realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e no CAIC Paulo Dacorso Filho, ambos situados no município de Seropédica/RJ, para os discentes com o TEA. O processo metodológico realizado foi através de registros audiovisuais, relatórios da equipe multidisciplinar e relatos dos responsáveis, durante os últimos anos letivos do colégio (2016/2017). Foi observado que a terapia educacional auxiliou no desenvolvimento das habilidades motoras e, também, nos aspectos psicossociais e no aspecto comportamental, contribuindo para a qualidade de vida dos praticantes e, consideravelmente, melhorias para a inclusão escolar.

Palavra-chave: Equoterapia Educacional; Educação Inclusiva; Educação no campo; Transtorno do Espectro Autista; Autismo.

¹ Mestranda em Educação Agrícola – PPGEA/UFRRJ

² Pós-graduando em Educação Física Escolar/UFF.

³ Doutor em Estudos da Linguagem/UFF e Docente IE/UFRRJ

Introdução

A Equoterapia é um tratamento terapêutico por meio de atividades de equitação e com o agente terapêutico cavalo, com finalidades para saúde e educação dos praticantes que, geralmente, são pessoas com deficiência ou necessidades especiais.

O Praticante de equoterapia é o termo utilizado para designar a pessoa com deficiência e/ou com necessidades especiais quando em atividades equoterápicas. Nesta atividade, o sujeito do processo participa de sua reabilitação, na medida em que interage com o seu cavalo. (BRASIL; ANDE, 2011, p. 9)

Essa terapia é realizada por intermédio de uma equipe multiprofissional que, de maneira multidisciplinar, escolhe o plano de treinamento adequado, planeja e desenvolve as atividades que serão realizadas nas sessões para atender as necessidades específicas de cada praticante de equoterapia.

A legislação nacional garante que, para a realização da terapia equestre, a equipe básica deve ser composta por médico, psicólogo, fisioterapeuta e profissional de equitação, contudo, para colaborar na dinâmica da prática equoterápica e para desenvolvimento pleno dos praticantes, podem estar inseridos, também, na equipe multidisciplinar, os profissionais da saúde e da educação como, por exemplo, zootecnistas, médicos veterinários, médicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, psicopedagogos, pedagogos e profissionais de Educação Física.

Dentre os casos indicados para esta terapia assistida por animal, as pessoas com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, com laudo e indicação médica, são consideradas aptas para a prática.

A OMS - Organização Mundial da Saúde (2013) afirma que o Transtorno do Espectro Autista – TEA é um conjunto de transtornos do desenvolvimento que ocorre, principalmente, nos aspectos comportamentais, sociais e de linguagem. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria – APA (2014), o TEA é a nomenclatura que engloba o Autismo, o Transtorno Desintegrativo, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger.

O objetivo dessa pesquisa foi investigar as principais contribuições do Projeto de Equoterapia realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e no Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente - CAIC Paulo Dacorso Filho, ambos situados no município de Seropédica/RJ. O projeto intitulado Equoterapia Educacional é realizado em uma parceria entre a universidade e a escola municipal, que atende às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, possuindo apoio federal e sendo composto por uma equipe multidisciplinar.

Metodologia

O processo metodológico realizado para o relato das experiências foi através dos registros audiovisuais, relatórios da equipe multidisciplinar e relatos dos responsáveis, durante os dois últimos anos letivos do colégio (2016/2017).

Discussão e Conclusões

Foi observado que é evidente o interesse discente pela terapia educacional, nas atividades com ou sobre o agente cavalo, devido ao aspecto afetivo ligado ao animal, o conforto no local das sessões, por ser na própria escola, e com os terapeutas, que através das atividades lúdicas, auxiliam o convívio e desempenho escolar.

O método utilizado no projeto, enquanto intervenção, conta com as sessões equoterápicas realizadas com atividades de equitação e atividades com o cavalo, sendo acima ou conduzindo-o, além da inserção dos praticantes em rodas inclusivas com atividades pedagógicas e psicomotoras.

De acordo com as técnicas terapêuticas, é possível realizar atividades em cima do cavalo, durante o passo ou trote, ou fora do agente terapêutico, estimulando todas as valências físicas do praticante de equoterapia. Quando montado sobre o agente terapêutico cavalo, o praticante passa por movimentações constantes devido ao eixo tridimensional, a partir do eixo longitudinal (para frente/para trás) e dos planos: vertical e horizontal.

Além disto, os praticantes são acompanhados na vivência escolar, com profissional de apoio e o apoio educacional especialização - AEE na sala de aula e durante as aulas de Educação Física escolar. O profissional de apoio e o Atendimento Educacional Especializado são fatores de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem do indivíduo com deficiência, atendendo ao que é citado na legislação, através do Decreto nº 7.611, de 2011, sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e outras competências.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

É possível notar que a terapia educacional auxiliou no desenvolvimento das habilidades motoras, também, nos aspectos psicossociais como a autoestima e a independência, e, ainda, no aspecto comportamental, no caso do TEA, na diminuição das estereotípias e/ou movimentos repetitivos.

Observou-se, ainda, o crescente desenvolvimento das funções executivas, principalmente ligadas à flexibilidade, planejamento e organização dedicada às atividades desenvolvidas para estimular, principalmente as mais relacionadas ao agente colaborador da terapia, o cavalo, com o intuito de aproximar o animal e o praticante, mesmo que este não esteja montado.

Desta forma, a terapia equestre auxilia no desenvolvimento da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Em evidência, apontamos o aproveitamento do ambiente em que o sujeito se sente confortável e afetado, e, assim, possibilita a equoterapia como um método complementar para êxito no processo educacional.

Referências

APA (American Psychiatric Association). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V / [tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento.] Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL; ANDE. Associação Nacional de Equoterapia. Curso básico de Equoterapia. ANDE-Brasil: Brasília, 2011. BRASIL. Decreto Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Sobre a Ed. Especial, o Atendimento Educacional Especializado e outras competências. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. Autism spectrum disorders & other developmental disorders: from raising awareness to building capacity. Geneva, 2013.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS, TERREIROS E DIREITOS: O QUE O BRINCAR DAS CRIANÇAS DO CANDOMBLÉ PODE NOS ENSINAR?

Priscila Cardozo da Silva

GiTaKa/ UNIRIO

priscilacardozodasilva@gmail.com

Raíssa Campos Cortat

GiTaKa/ UNIRIO

raicacortat@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é mostrar, através da reflexão e análise de material etnográfico, como a ludicidade vivenciada no brincar das crianças do candomblé pode contribuir junto ao desenvolvimento de novas práticas educacionais e modos de pensar as infâncias dentro e fora das instituições escolares. Desse modo, busca-se romper com paradigmas universais, eurocêntricos e ocidentais nos processos de aprendizagem. Essa compreensão encoraja-se na incorporação de metodologias teórico brincantes, respeitando os eixos norteadores que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em diferentes contextos socioculturais.

Palavra-chave: Brincadeira; Criança; Terreiro de Candomblé; Infância; Metodologias teórico brincantes

Introdução

O trabalho trata dos direitos da criança estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que indicam a brincadeira e a interação como eixos norteadores no cotidiano das instituições que atendem crianças de 0 à 6 anos.

Ao compreender a pluralidade sociocultural e racial que constitui a sociedade brasileira, abordaremos uma expressão da experiência infantil e brincadeiras presente nos terreiros de Candomblé.

Partindo do pressuposto de criança como ser da natureza, atuante e produtora de cultura, visamos pensar metodologias teórico brincantes que possibilitem as interações e brincadeiras, as artes em suas múltiplas dimensões, o livre movimento dos corpos e a inserção na natureza (TIRIBA, 2015).

Como preconizam as DCNEI (2009), ao afirmar o respeito da *autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades*.(art.6, inciso I), entendemos que ao favorecer a circulação de brincadeiras, a reconexão com a natureza e com o próximo, garantimos a efetivação dessas relações e o cuidado com as necessidades e direitos estabelecidos na legislação vigente.

Abordaremos o brincar e seu caráter constitutivo, assim como, seus apontamentos, com olhar específico para crianças de terreiro. Cabe também aos objetivos desse trabalho, refletir sobre as múltiplas concepções de criança, infância e relações com a natureza, compartilhando saberes e identificando a criança como sujeito da natureza, ativo, de direitos e produtor de cultura.

Metodologia

Para embasar as análises e reflexões, foram utilizados referenciais teóricos do campo da Antropologia da Criança, estudo etnográfico e as DCNEI/2009. Buscamos nos ater as diferentes perspectivas do brincar, da infância e da criança, através da ludicidade, contextos sócio-histórico, inserção da natureza e processos de aprendizagem.

Como fonte principal desta análise, nos debruçamos sobre o texto *Criança, terreiro e aprendizagem: um olhar sobre a Infância no candomblé*, que realiza uma investigação sobre a criança do Candomblé, abordando de que forma ocorrem seus processos de aprendizagem e a importância do lúdico e da brincadeira em sua apropriação (ALMIRANTE e OLIVEIRA, 2017).

Brincadeiras e terreiro: um cotidiano de aprendizagens no Candomblé

A brincadeira é o espaço e tempo onde a criança cria novos significados do que vive e sente (CORSINO, 2008). É uma forma de comunicação e troca de experiências, memórias, sentimentos,

aprendizados e códigos, configurando assim, um processo de formação e transformação de múltiplas vias, um processo educativo.

A criança livre, utilizando sua capacidade criativa e de imaginação, tem o poder de atuar em seu meio de convivência e ressignificar experiências e observações, suas e do outro, construindo autonomia; responsabilidade; entendimento e relação com a natureza e os contextos socioculturais e uma identidade individual e coletiva. Acreditamos na construção do corpo em sua dimensão física, mental, social, espiritual e subjetiva.

A pesquisa etnográfica realizada com crianças de dois terreiros de candomblé nos traz algumas referências deste espaço como um lugar de aprendizagem e da potencialidade da brincadeira e da ludicidade na incorporação, significação e construção de saberes, responsabilidade e atuação social.

As crianças que integram formalmente o terreiro são envolvidas no conjunto das atividades rituais e afazeres domésticos, ajudando e, em determinados momentos, realizando-os sozinhas, pois passam por um processo de aprendizagem para desempenhar tais funções. Oliveira e Almirante (2017) observam que os ensinamentos, rotinas, atividades, assim como funções desempenhadas pelas crianças, aparecem nas brincadeiras dentro do terreiro.

Temos dois exemplos: as brincadeiras “imitar o santo” e “brincar de comidinha”. Na brincadeira “imitar o santo”, as crianças desempenham suas funções dentro do ritual do candomblé de forma lúdica: seja como abiyã, vodunsi, ekédji, ogã, ou participando da assistência. Nessa brincadeira, desempenham as atividades de cuidado ao “santo”, cantam os cânticos, rezam, tocam para o “santo”, entre outros procedimentos, do ponto de vista delas. Na “brincadeira da comidinha” são percebidos os conhecimentos adquiridos acerca do uso ritual dos vegetais e do preparo da comida de origem animal e vegetal para a ritualística sacrificial.

A brincadeira, através da ludicidade, é o modo como as crianças entre si relacionam os saberes e práticas do terreiro e da vida.

Outro fator importante observado na análise do referido texto, foi o reconhecimento do terreiro por parte dos pais das crianças frequentadoras, como um espaço de cuidado, formação, orientação e segurança. Características que, no senso comum, remetem ao sentimento e significado de escola.

Sintetizamos que o terreiro é um espaço de troca, aprendizado e resistência. Os saberes circulam em diferentes direções. As trocas são feitas entre adultos e crianças, assim como entre crianças. Configura um território de possibilidades, que potencializa-se em sua multiplicidade de caminhos/trocas, como uma encruzilhada de saberes.

Conclusões

Entendendo a criança como ser da natureza (TIRIBA, 2010), atuante, produtora de cultura (COHN, 2005) e ativa em suas relações, devemos repensar as práticas educativas e os diversos contextos onde elas se encontram, ultrapassando a noção de criança como ser passivo no processo de aprendizagem e assinalando a responsabilidade com o outro, como eixo norteador de nossas práticas.

O estudo etnográfico nos terreiros de candomblé evidencia a brincadeira e a ludicidade como meio de incorporação e ressignificação das vivências e saberes. A brincadeira se apresenta como um espaço de transgressão e reformulação de regras, assim como de afirmação identitária, cultural, religiosa e epistemológica.

Encorajamos a brincadeira, a interação e as relações com a natureza e diferentes processos sócio-culturais no cotidiano da educação infantil, desconstruindo estereótipos sociais e de aprendizagem, criando vínculos e exercitando a democracia, fundamentando-se na responsabilidade com o outro.

Referências

BRASIL, **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. DF: MEC/CNE/CEB. Brasília, 2009.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. In BRASIL. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2ª edição, Rio de Janeiro, Revista TV Escola, 2008. p.12-24.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton Arthur. **Criança, terreiro e aprendizagem: um olhar sobre a infância no candomblé**. Estudos de Religião, v.31, n.3, p.273-297, set.-dez. 2017.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza**. Brasília, MEC/SEB/Seminário Nacional Currículo em Movimento, 2010.

_____. **Ensaio de práticas de formação teórico brincantes**. In: Ritmo. fev/2015..

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

EXPRESSÃO, ARTE E INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adrienne Ogêda Guedes

UNIRIO

adrienne.ogeda@gmail.com

Daniela Herig

UNIRIO

danielaherig@gmail.com

Iasmine Mazzi

UNIRIO

iasminemazzin@gmail.com

Lia Saboia

UNIRIO

lia.saboia@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as experiências referentes à disciplina “Expressão, Arte e Infância na Formação de Professores” realizada na UNIRIO no início de 2018. Essa experiência faz parte das ações da pesquisa coordenada pela professora Adrienne Ogêda que se intitula “Corpo, Arte e Natureza: investigando metodologias de formação de professores”. Trata-se de uma pesquisa-formação que toma as experiências desenvolvidas como fonte de investigação e que, num processo recursivo, nutre as propostas formativas que daí decorrem. Interessa-nos explorar as perspectivas formativas que incluem a dimensão estética/educação do sensível em seu bojo.

Palavras-chave: Arte educação; Educação Estética; Formação de professores; Pesquisa Formação.

Introdução

Nosso trabalho tem por objetivo apresentar o processo de elaboração e realização da disciplina “Expressão, Arte e Infância na Formação de Professores” que se desenvolveu a partir dos nossos estudos e investigações a respeito da Educação Estética com foco na formação docente.

Vimos investigando como se dá a Educação Estética nos espaços de formação, incluindo espaços formais de profissionalização inicial, a formação continuada de professores e os espaços de Educação Infantil; pois vimos que tais esferas são intrinsecamente relacionadas. As diferentes conceituações da estética, ora relacionadas à arte, ora à percepção no cotidiano, têm em comum a relação com os sentidos. Segundo Hermann (2005), o termo estético diz respeito à percepção sensível, está voltado para as diferentes formas pelas quais a sensibilidade atua sobre nós, como objeto de consideração em todas as esferas da vida prática. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), o princípio estético figura como necessário a ser desenvolvido em prol da formação integral dos sujeitos.

Nas palavras de Galeffi (2007, p.107): “a educação estética começa assim como educação de si mesmo e de suas relações com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude”, e ajudam a compreender que não é por um programa, uma disciplina, um curso que se faz educação estética. Para o autor, o estético é o que cada um é, e o sensível é o fundamento primeiro da prática pedagógica. Ele afirma ainda que a dimensão estética é “a garantia de que podemos nos tornar inteligentes somente quando aquilo nos toca nos ensina e nos transforma, potencializa e nos projeta [...]” (GALEFFI, 2007, p.110).

Tendo uma pesquisa com base metodológica na pesquisa- formação (LONGAREZZI, 2013) nosso grupo vem desenvolvendo sucessivamente estudos e práticas que se agregam mutuamente. A experiência estética nos interroga, provocando questionamentos que por sua vez alimentam nossas proposições práticas, que voltam a nos levantar novas questões. Esse processo recursivo que nas palavras de Morin “(...) é um processo em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produziu.” (1990, p. 108), somos tocadas pela necessidade constante de vivenciar aquilo que investigamos e formular/analisar o vivido, produzindo assim um conhecimento encarnado (Merleau-Ponty, 1994),

A disciplina que colocamos em foco nesse artigo foi inspirada em nossas pesquisas, cursos realizados dentro e fora da UNIRIO, em que a arte e corpo estiveram presentes. Ao formular essa proposta de formação tínhamos como objetivo propiciar aos estudantes da graduação da Unirio aspectos desses conhecimentos que nos têm tocado, e que se apresentam como potentes e necessário para a formação de professores; bem como, uma rica experiência Estética na vivência de cada aluno.

Metodologia

Alguns princípios nortearam a elaboração do curso em pauta. Um deles diz respeito a compreensão de que é necessário que o sujeito, independente do seu papel de estudante/professor, passe ele mesmo pelas experiências, seja impactado por estas. Não acreditamos que se possa construir conhecimentos numa perspectiva de repasse, em que se considere possível que “vou aprender aqui para reproduzir com meus alunos ali”. Apostamos na necessidade de vivenciar um espaço tempo de formação para si mesmo, para daí, quem sabe, levar a outros. É passando, nós mesmos por experiências sensíveis que nos sensibilizamos às questões das outras pessoas.

A disciplina de 30 horas/aula foi oferecida nas férias de verão de 2018, organizada em 10 encontros com duração de três horas. Em cada uma das aulas garantíamos: Uma experiência corporal para sintonização consigo mesmo; um momento com propostas plásticas, voltadas à experimentação artística, para as quais, através de diversos materiais não estruturados os alunos foram convidados a desenvolver diferentes propostas; e um momento reservado para apreciação do que foi produzido pelo grupo e reflexão e registro do vivido. É importante salientar que cada proposta foi desenvolvida com o um objetivo específico claramente delineado.

Discussão

Cada aula teve um conceito/vivência que orientou todo o desenvolvimento das atividades. Estes foram escolhidos a partir de experiências significativas vividas anteriormente por nós, pesquisadoras/alunas/professoras, e que tocadas pelo fato de terem sido experiências transformadoras em nossos itinerários de formação, desejávamos compartilhar com outras pessoas, apostando na potência formativa dessas experiências. Assim estruturamos o curso em quatro módulos: 1) O adulto, sua expressão e criatividade, 2) Concepção de infância, 3) O que é arte? E 4) Criação e arte na infância.

Em cada encontro, como já mencionamos, o tempo era dividido em um momento de acolhimento, outro voltado a experiências corporais, um para propostas de criação artística com desafios das artes plásticas e um final de apreciação, registro e reflexão.

Conclusões

Os registros propostos ao final de cada encontro se deram a partir de três perguntas: “O que pensei? O que senti? O que fiz?” Abaixo trazemos algumas excertos do que foi relatado:

“Pensei em como cada um é diferente do outro e como essas diferenças são importantes e enriquecedoras para o aprendizado pessoal.”

“Tenho cobrado muito de algumas pessoas, que elas me dêem ouvido, enquanto eu mesma tive muita dificuldade em ouvir.

Esses registros nos mostraram que as atividades realizadas durante a disciplina instigaram e impulsionaram reflexões, sentimentos, e sensações que acreditamos serem importantes experimentar porque nos levam a pensar sobre as nossas trajetórias, e nossas ações enquanto professores. Planejar e propor práticas que acreditamos serem potentes, significativas e mobilizadoras faz parte do que consideramos uma formação de qualidade.

Assim, reafirmamos a nossa busca por desenvolver caminhos teórico-metodológicos que impactem a formação de professores, envolvendo dimensões artísticas, de modo a compreender os processos pelos quais os sujeitos em formação podem ter ampliadas suas experiências estéticas.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

GALEFFI, D. Educação e estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21. N.77, jun. 2007.

LONGAREZI, Andrea Maturano. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, vol. 13, n. 3, set-dez 2013, p. 214-225.

Hermann, N. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2005.

Merleau-Ponty, M. **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945), 1994.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

O MANEJO DE OFICINAS ARTÍSTICAS NA ESCOLA: CAMINHOS NA DEFICIÊNCIA VISUAL

Carolina B. Matos

Psicologia/UFRJ

calu.b95@gmail.com

Lucas A. Montenegro

Psicologia/UFRJ

lucasamfs@gmail.com

Resumo

Nossa experiência, ocorrida em 2016 no Instituto Benjamin Constant, referência nacional no ensino de cegos, se deu como parte de um projeto de psicologia escolar que visava trabalhar a expansão cognitiva, afetiva e criativa do aluno, produzindo mudanças nas relações enrijecidas dentro da instituição. Atuamos junto a alunos dos 3º e 4º anos do Fundamental I e seus professores. Dentre os vários dispositivos utilizados em campo, destacaremos a oficina de artes, nas quais utilizamos vários materiais e técnicas para suscitar deslocamentos e experiências inventivas. Objetivamos com o presente trabalho apontar caminhos no manejo de oficinas artísticas voltadas aos deficientes visuais na escola. Através de 2 narrativas, elaboramos pistas de como, na prática, pode se ministrar uma oficina de artes-plásticas a um público cego e baixa visão. Concluímos que o manejo das oficinas coloca alguns desafios, mas é fundamental para que a arte seja potente no contexto escolar e da deficiência visual.

Palavra-chave: psicologia escolar; arte; cegueira; grupos-oficina

Introdução

No ano de 2016, fizemos parte do projeto de extensão da UFRJ intitulado “A Psicologia na Escola Favorecendo o Aprendizado do Aluno”, que atua dentro do Instituto Benjamin Constant, educandário especializado em deficiência visual. O projeto pretende trabalhar a expansão cognitiva, afetiva e criativa do aluno, operando junto à equipe pedagógica da escola, a fim de produzir mudanças nas relações enrijecidas dentro da instituição. Dentro de nossa atuação, nos utilizamos de vários dispositivos, e, neste trabalho, daremos maior destaque às oficinas de artes que propusemos aos alunos.

Sendo a vivência das artes plásticas muitas vezes fortemente visual, durante o trabalho nos deparamos com situações nas quais o contato entre a mesma e a cegueira apareceu como um desafio. Isso nos incentivou a pesquisar sobre o assunto, o que nos fez descobrir que há pouca produção acadêmica sobre o tema. Assim, o objetivo do presente trabalho é, a partir de relatos de casos, compartilhar caminhos possíveis no manejo de oficinas artísticas voltadas aos deficientes visuais na escola, na intenção de demonstrar que o manejo é uma dimensão crucial no que se refere ao trabalho feito na interface educação, artes e deficiência visual.

Metodologia

O referencial teórico que balizou a pesquisa foi a pesquisa-intervenção conforme proposta pela Análise Institucional (LOURAU, 1993; 2004; AGUIAR, K; ROCHA, M. L.; 2007) e a metodologia utilizada foi a Cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009), que se diferencia de métodos mais usuais por não visar representar objetos, mas sim por colocar um *ethos* investigativo, atento aos processos vividos e não só aos produtos obtidos. A noção de aprendizagem inventiva, cunhada pela Prof. Dra. Virginia Kastrup (2001), também nos serviu como eixo teórico.

Utilizamos os seguintes dispositivos:

- A. Oficinas de arte e rádio;
- B. Reuniões com professores e pais;
- C. Escrita de diários de campo;
- D. Supervisões.

O principal dispositivo a ser analisado são as oficinas de arte, que ocorreram semanalmente ao longo do ano letivo e foram ministradas junto aos alunos de 3º e 4º ano do Fundamental I. As oficinas foram planejadas no espaço da supervisão de equipe. Foi a partir dos diários de campo que resgatamos as situações práticas utilizadas como fio condutor das reflexões aqui expostas.

Discussão

Começamos nossa pesquisa por justificar a escolha por trabalhar com artes plásticas junto a indivíduos deficientes visuais. Em primeiro lugar, colocamos a importância de problematizar a rejeição a priori da arte ao cego, entendendo que a falta da visão não impossibilita a experiência estética singular. Aqui entra em jogo o debate sobre a dicotomia deficiência x eficiência. Em seguida, a partir da discussão acerca da noção de aprendizagem inventiva, destacamos a potência da vivência artística em causar rupturas no fluxo da reconhecimento, que é um modo de apreender o mundo com base na representação. Isso porque os signos da arte portam grande potência de diferença, o que significa que elementos antes tidos como comuns, quando em uma obra de arte, podem aparecer de forma inusitada, causando tais rupturas. E isso se passa independente da condição visual do sujeito. Por fim, a prática plástica aparece como uma possibilidade de se estimular, no jovem cego, a coordenação motora e os movimentos finos, aspecto pouco vivenciado por eles no cotidiano escolar.

Posteriormente, trazemos duas situações ocorridas durante as oficinas de arte que nos instigaram a pensar sobre o manejo e seus fundamentos. Cada uma dessas cenas foi escolhida por terem sido momentos em que o manejo foi posto em questão, e, a partir disso, pudemos repensá-lo e reinventá-lo.

Na primeira cena, um adolescente de 16 anos que ficou cego durante a sua infância (logo, não era cego congênito), expressa querer desenhar uma nuvem e seus pingos de chuva, mas pede ajuda à monitora por não conseguir se lembrar de como uma nuvem era. A questão é levada à turma: o que é uma nuvem? Existe um formato certo para ela? Há um cuidado por parte dos monitores em incentivar a autonomia inventiva dos alunos, reforçando a importância deste processo de criação. Uma aluna de baixa-visão, então, conta que percebia as nuvens sempre com formas diferentes e o aluno então se decide por fazer a sua igual a um cachorro quente.

Na segunda cena, temos um aluno de 10 anos, cego congênito, que ao pintar uma folha com pincel, concentrar toda a sua ação no centro do papel. Uma monitora observa isso e, sem saber se o aluno tinha dimensão do tamanho da folha de papel, sugere que ele pinte em outros espaços da folha pois ela era maior do que aquela pequena área. O aluno dá algumas pinceladas no resto da folha, mas logo volta a pintar em seu centro. Isso nos assinala a importância de se apresentar adequadamente o material aos alunos, assim como de se respeitar a intencionalidade de cada um no seu processo de criação.

Conclusões

A partir do percurso traçado neste trabalho, foi possível concluir que, tão importante quanto elaborar uma prática em educação que vise atingir determinados resultados é pensar em como será o manejo dessa proposta. Isso porque o modo de manejar não só revela a teoria que vem subjacente àquela prática, mas também porque é essencialmente através do manejo que se torna possível atingir qualquer objetivo que se proponha.

Para além disso, percebemos também a grande importância de se manter uma postura de abertura que nos permita sermos afetados pelo campo. É a partir daí que colocaremos nossa própria prática em questão, permitindo que ela se transforme conforme as ocorrências percebidas. É um exercício contínuo de análise do próprio fazer, propiciando a reelaboração do manejo sempre que necessário. Para isso, concluímos ser fundamental que o manejo seja guiado não por regras específicas, mas por um *ethos* que não se dobre sob um olhar estereotipado e enrijecido de como fazer e do que se deseja obter.

Referências

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos em análise**. *Psicologia ciência e profissão*, v. 27 n. 4 p. 648-663, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, v.1**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

KASTRUP, V. **Aprendizagem, arte e invenção**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001

LOURAU, Renè. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. UERJ, RJ, 1993.

_____. **Analista institucional em tempo integral**. Hucitec: SP, 2004.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RELATO A PARTIR DO CORPO E SEU MOVIMENTO DISCIPLINA 2018.1

Ana Maria Rodrigues Gouvin

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

FRESTAS/UNIRIO

cbnina@hotmail.com

Resumo

Este texto visa demonstrar, de forma simples, como estamos distantes de nossos corpos e de como perdemos a capacidade de nos reconhecer em nós mesmos quando pleiteamos para nós movimentos corporais mais amplos e que diferem daquilo que estamos acostumados a fazer no dia à dia, nossa memória muscular. Tento aqui demonstrar, de forma bem sucinta, que sair de certa rotina corporal pode ser doloroso, mas também, pode vir a ser muito prazeroso se for feito de forma consciente. E foi na base da observação e de algumas leituras a respeito do corpo e do movimento que percebi o quanto necessitamos desta liberdade corporal, deste reconhecimento e desta reconexão com este lugar que desde sempre habitamos, que é o nosso corpo. Por fim, tento mostrar o quão é importante dentro de uma universidade que visa o ensinar a ensinar, vivenciar uma matéria que trabalha com a linguagem corporal visando modificar padrões de comportamentos que dificultam a aprendizagem pois, o objetivo principal do contato dos discentes com esta forma de aprender, é mudar estes padrões que vem sendo usados repetidamente nas escolas e que, em sua maioria, reprimem a linguagem corporal que começa aos poucos a fazer o corpo se calar.

Palavra-chave: corpo; movimento; movimentos corporais.

Introdução

Ao longo da vida o corpo vai se tornando algo um pouco estranho para nós. Somos capazes de tantas coisas com ele e acaba que o aprisionamos em posturas que nada tem a ver com a natureza humana da qual nos reconhecemos quando crianças.

Perdemos a capacidade de ser aquele corpo que se move livre e que carece de amplitude para se reconhecer e de consciência para ser. Saber de si, de sua eficácia e de seus limites também. Tocar e mexer nosso corpo é tabu e quando o fazemos saindo da rotina, fugindo às regras e rompendo certas relações sociais formatadas, entramos num estado tal que, nos sentimos estranhos em nosso próprio corpo.

Assim, o objetivo aqui não é dizer o que é certo ou errado, não trago nenhuma receita infalível para que possamos estar em completa harmonia com nosso corpo, mas sim, demonstrar através da simples observação de como estamos distantes de nós mesmos e de como este aprisionamento e distanciamento afeta negativamente a nossa vida de tal modo que, involuntariamente, passamos

a recriar os mesmos padrões de comportamento com nossas crianças, padrões estes do qual fomos vítimas pela vida inteira.

Metodologia

A forma utilizada para reconhecimento deste processo foi a observação aliada à leitura de textos e oficinas em sala de aula com os alunos que, pela primeira vez, estavam tendo contato com uma aula de corpo numa faculdade de Pedagogia. Durante um curto espaço de tempo observei, inclusive em mim, que também passei por esta experiência o quanto estas aulas nos surpreendem positivamente. Mesmo eu, que sou uma pessoa que pratica exercícios físicos, pedalo, danço, faço luta, me exercitando quase que diariamente, senti este estranhamento dentro da faculdade.

Mas ocorre que passamos todos os períodos da faculdade praticamente mergulhados em estudos, regras, aulas que repetem o mesmo padrão de nossas infâncias, com cadeiras umas na frente das outras, quadro, copiar, fazer prova e olhar para nuca do colega destoando dos discursos que ouvimos durante todo curso, ou seja, os novos métodos e linguagens para ensinarmos nossas crianças, não são colocados em prática com os futuros docentes, para que se possa aprender empiricamente. Portanto, gostaria aqui que tais observações pudessem vir a servir para que repensemos a forma como hoje é ensinado o ensinar de algo que não é posto em prática durante o curso de formação de professores, salvo na disciplina de Corpo e Movimento.

O corpo do aluno

Assim foram os primeiros dias de aula de Corpo e Movimento, todos ali estavam distanciados de si mesmos, mas, ao mesmo tempo, ansiosos daquilo que estava por vir. O acanhamento em cada rosto contrastava com a expectativa do que e de como eles iriam mexer o seu próprio corpo em uma aula que, como o próprio nome diz, trataria de fazer o corpo se movimentar, se reconectar com aquela vontade infantil de deixar-se ir.

Aos poucos os discentes iam saindo daquele aprisionamento que tantos modelos de comportamento os impunham ao longo da existência de cada um. E a descoberta maior é que muitos começavam a compreender que mexer o corpo é necessário para que a mente se expanda. Trabalhamos ali a ludicidade, o movimento sincronizado e também desarticulado, teve música, dança, que entre risadas de fazer e não fazer, mexiam de alguma forma com cada um e isso fez

emergir questionamentos sobre o porquê de tudo isso, porque nos encarceram todo tempo dentro de nós mesmos, em cadeiras, posturas e posições que nos moldam e nos tiram até mesmo a nossa identidade? Porque temos que viver uma vida inteira sendo parados, paralisados e impedidos de pular, correr, brincar se nossa compleição nos permite e nos convida a isso?

E foi isso que aos poucos fez emergir no rosto de cada aluno, de cada pessoa em sala de aula, a vontade latente de absorver tudo que dissesse a eles que aquele espaço era para que seus corpos se movimentassem, como se nunca eles tivessem sido paralisados dentro de todos aqueles preceitos, os limitando a movimentos repetitivos e enfadonhos e os fazendo se parecer com todo mundo, menos com eles mesmos.

O que resta do corpo

O que resta do corpo é o que fazemos dele e percebe-lo é como ver a vida de uma outra maneira, e claro, há diversas maneiras de ver a vida mas acontece que esquecemos de vê-la da nossa própria e, quando nos percebemos, nos abrimos para o novo, transformando cada momento num novo momento. Claro que isso não quer dizer que o fato de estarmos nos mexendo de qualquer maneira nos trará consciência do nosso corpo porque, para obtermos consciência corporal, necessitamos de um olhar mais atento as nossas necessidades, precisamos saber reconhecer os nossos incômodos e o que nos relaxa e dá prazer. Trabalhar o corpo seja em que prática for com continuidade e disciplina, nos trará resultados surpreendentes como também, consciência sobre o que nosso corpo pode ou não fazer.

Por fim, reconhecendo-se

Boa parte dos discentes estiveram sempre muito abertos a todas as propostas, seus corpos no decorrer das aulas, preencheram seus espaços de forma ampla e tridimensional, fosse de frente, lado, embaixo, em cima, boa parte dos alunos realizavam as atividades com plenitude e, aos poucos, cada um a seu tempo, iam todos tendo uma melhor noção de seus corpos no espaço onde, acompanhado de movimentos diversos viam-se ampliando seus sentidos naquele pedaço de mundo.

“Nosso corpo comunica com seu gestual expressivo, dizendo de nós, de nossos afetos, disponibilidades, estados emocionais” (GUEDES, Adriane Ogêda. Revista Teias, 2018, v. 19, n.

52). E assim, isso pôde ser visto com clareza nos diálogos que eram travados a respeito dos textos lidos em aula e nos movimentos propriamente ditos, todo o seu gestual.

Considerações finais

O corpo é energia sempre prestes a acontecer. Ele se transforma, se movimenta e se redescobre a todo instante. É uma ponte onde passam sobre ela todas as experiências que acumulamos ao longo da vida, e que, dependendo da forma que as vivenciamos, teremos no agora, como o nosso corpo irá se manifestar, inclusive quando de maneira rude.

Nesse sentido, as memórias podem ser modificadas se forem para melhorar nossas habilidades e a qualidade de vida que temos hoje. Não somos estáticos e nossos corpos muito menos e, é no movimento constante, no reconhecimento do nosso corpo e na multiplicidade que nele se manifesta, que nos percebemos e aos outros. Assim, diferentes, únicos, seguimos gerando força e potência em nós mesmos e nos outros pois, tudo que mexe com o corpo atinge nossas sensações e afetos, e é através dos movimentos corporais que permitimos que fluxos de energia percorram cada parte dele, fazendo aflorar os sentidos. Isso nos indica que para mexermos nosso corpo há um movimento que precede o próprio movimento corporal, que nasce de uma dinâmica interna que finalmente faz o movimento acontecer.

“Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível”. (BERTHERAT, Thérèse, BERNSTEIN, Carol, O Corpo Tem Suas Razões, 1996, p. 14). E tomados então destas percepções, que os discentes vivenciam as aulas de corpo e movimento onde, cada olhar, cada gesto, envergonhado ou não, nos revela suas fases e uma nova realidade, novos paradigmas.

Referências

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. O corpo tem suas razões: Antiginástica e consciência de si. p. 14, 1996

GUEDES, Adrienne Ogeda. O corpo nosso de cada dia: corporeidade e formação de professores. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, 2018.

Painel VIII - Processos educativos em contextos indígenas e a temática indígena na sala de aula em contextos não indígenas

O painel tem como objetivo apresentar e discutir os processos educativos em contextos indígenas e a temática indígena na sala de aula em contextos não indígenas. Neste sentido, busca-se um diálogo com indígenas, indigenistas, linguistas e educadores na elucidação dos diferentes processos educativos das comunidades indígenas e não indígenas, que têm composto a configuração etnopolítica de itinerários de conhecimentos e territorialidades. Serão bem-vindas pesquisas que tratam da educação indígena e educação escolar indígena, com discussões sobre currículos, etnodidáticas, revitalização linguística, bem como experiências em torno da Lei 11.645/2008.

Coordenação: Paulo de Tássio Borges da Silva

Quinta-feira (17/05), de 13h às 17h

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

CINEMA PATAXÓ: POLÍTICAS DE MEMÓRIA E ARQUIVO, PAISAGENS CURRICULARES E REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Paulo de Tássio Borges da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/PROPED

Programa de Linguística e Línguas Indígenas - Museu Nacional/UFRJ

paulodetassiosilva@yahoo.com.br

Resumo

A presente análise é fruto de mais de uma década de pesquisas entre/com o Povo Pataxó. Durante essa caminhada, eventualmente direcionei o olhar para as experiências cinematográficas deste povo em seus processos de revitalização cultural, compreendendo o cinema como um lugar de produção de memória e arquivos destas memórias, enredadas em paisagens curriculares e linguísticas. O objetivo desta escrita é apresentar como o cinema Pataxó, atuando como política de memória e arquivo, vem contribuindo para o processo de revitalização cultural desse povo, sendo um instrumento de diálogo entre as sociedades indígenas e não indígenas, paisagens curriculares, uma vez que as produções cinematográficas do Povo Pataxó estão sendo utilizadas como material didático para o trabalho com a Lei nº 11.645/2008, legislação que obriga escolas públicas e privadas a inserirem as histórias e culturas Africanas, Afrobrasileiras e indígenas em seus currículos. Neste sentido, a parti reflexões apresentadas neste texto, pensa-se o Cinema Pataxó como uma rede de paisagens políticas entrelaçada com agenciamentos distintos, sendo eles por demandas territoriais, educacionais, de gênero, linguísticas e entre outras. Paisagens decoloniais construídas a partir de técnicas audiovisuais interculturalizadas por estéticas e olhares nativos. Neste sentido, além de potencializar as lutas indígenas a partir de outras linguagens, o Cinema Indígena colabora na desconstrução de uma história do cinema marcada por linhas norte-americanas e eurocêntricas, fazendo-nos pensar outras práticas cinematográficas, práticas estas marcadas por perspectivas nativas.

Palavra-chave: Cinema Pataxó; Políticas de Memórias; Arquivo; Currículo; Revitalização Linguística.

Introdução

A presente análise é fruto de mais de uma década de pesquisas entre/com o Povo Pataxó. Durante essa caminhada, eventualmente direcionei o olhar para as experiências cinematográficas

deste povo em seus processos de revitalização cultural, compreendendo o cinema como um lugar de produção de memória e arquivo destas memórias, enredadas em paisagens curriculares e linguísticas.

Como memória, entende-se aqui os “[...] mecanismos de acumulação, vinculando-se às formas de conservação, atualização e reconhecimento de uma lembrança, quanto aos processos de compartilhamento de representações sociais” (FERREIRA, 2011, p. 102). E como políticas de produção de memória as redes de paisagens agenciadas pelo Povo Pataxó no reconhecimento e atualização das lembranças, entendendo que estas políticas são como *assemblages* (YOUDELL, 2015), produções mutáveis e complexas que se combinam ou não na enunciação dos discursos. Neste sentido, vale pensar que “[...] toda política se constitui uma política desestruturada, na qual não existe um centro fixo definidor de seus sentidos. Os discursos são, portanto, estruturações contingentes que fixam provisoriamente determinados sentidos nas políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 272).

O lugar do cinema como arquivo está relacionado às maneiras como o Povo Pataxó tem utilizado essa linguagem como lugares de guarda dos seus patrimônios materiais e imateriais. Desta forma, pode-se tomar como exemplo a processo de revitalização e retomada linguística que vem sendo construído por este grupo, sendo a produção de curtas e longas, um dos instrumentos mais adotados nas aldeias.

A proposição de pensar paisagens curriculares e paisagens de revitalização linguística ancora-se em Appadurai (2004), quando este indica “[...] que estas não são relações objetivamente dadas que parecem o mesmo de todos os ângulos de visão, são construções profundamente perspectivadas, infletidas pela localização histórica, linguística e política de diferentes tipos de actores” (APPADURAI, 2004, p. 50-51). A proposta reflexiva de Appadurai (2004) pode ser ilustrada mediante uma rede de paisagens, em que olhares e movimentos compõem perspectivas diversas, obedecendo de certa forma, um controle daquilo que consigo enxergar e determinar como paisagem.

O objetivo desta escrita é apresentar como o cinema Pataxó, atuando como política de memória e arquivo, vem contribuindo para o processo de revitalização cultural desse povo, sendo um instrumento de diálogo entre as sociedades indígenas e não indígenas, paisagens curriculares, uma vez que as produções cinematográficas do Povo Pataxó estão sendo utilizadas como material didático para o trabalho com a Lei nº 11.645/2008, legislação que obriga escolas públicas e privadas a inserirem as histórias e culturas Africanas, Afrobrasileiras e indígenas em seus currículos.

Metodologia

O texto conta com uma análise de curtas e longas do cinema Pataxó, numa abordagem qualitativa.

Discussão

Não coadunando com uma divisão do cinema em: Primeiro Cinema para dizer da produção Hollywoodiana, Segundo Cinema para se referir aos filmes de Arte Europeus, Terceiro Cinema dizendo dos filmes Latino Americanos e Quarto Cinema para definir os Cinema Indígena (BARCLAY, 2003). Assumo a posição do cineasta alemão Alexander Kluge ao dizer que “o cinema existe há mais de dez mil anos nas mentes dos seres humanos [a partir] de processos associativos, devaneios, experiências sensíveis e fluxos da consciência. A descoberta técnica apenas o tornou reproduzível”. Para Nagib (2014):

[...] uma pesquisa verdadeira sobre as origens do cinema deveria nos levar muito além de Hollywood e Lumière até os tempos remotos dos primeiros humanos, que já almejavam criar figuras dinâmicas nas paredes das cavernas. Hollywood e a experiência moderna seriam mais adequadamente compreendidas se vistas não como a origem, mas como um aspecto da história do cinema (NAGIB, 2014, p. 23).

Nesta esteira de discussões, o Cinema Indígena é pensado como um instrumento decolonial. Um lugar de registro e arquivo das tradições indígenas na transmissão de conhecimentos das mais variadas perspectivas, bem como lugar de produção de memórias, currículos e revitalização linguística. É uma política de descolonização, onde os lugares exotificados e folclorizados reservado para as populações indígenas nos filmes etnográficos e de ficção, têm sido recompostos com distintas redes de paisagens na descolonização das mídias.

Conclusões

A partir das reflexões apresentadas neste texto, podemos pensar o Cinema Pataxó como uma rede de paisagens políticas entrelaçada com agenciamentos distintos, sendo eles por demandas territoriais, educacionais, de gênero, linguísticas e entre outras. Paisagens decoloniais construídas a partir de técnicas audiovisuais interculturalizadas por estéticas e olhares nativos. Neste sentido, além de potencializar as lutas indígenas a partir de outras linguagens, o Cinema Indígena colabora na desconstrução de uma história do cinema marcada por linhas norte-americanas e eurocêntricas, fazendo-nos pensar outras práticas cinematográficas, práticas estas marcadas por perspectivas nativas.

No caso específico do Povo Pataxó percebe-se a construção de um cinema pautado em suas dinâmicas cotidianas, um Cinema Pataxó que está presente na escola como proposta de uma didática decolonial, e neste caso, sendo utilizado por escolas indígenas e não indígenas, mas que também está circulando fora das escolas, como uma tecnopolítica de militância, com denúncia, ativismo e reelaboração/invenção cultural.

Referências

APPADURAI, Arjun. *Dimensões Culturais da Globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa: Editorial Teorema LTDA, 2004 (Trad. Telma Costa).

BARCLAY, Barry. *Celebrating Fourth Cinema*. *Illusions*. n35, Winter, pp 7-11, 2003.

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Políticas da Memória e Políticas do Esquecimento. In: *Revista Aurora*, nº. 10, 2011, p. 102-118.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o Estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 248-282.

NAGIB, Lúcia. Rumo a uma definição positiva de World Cinema. In: *Mostra de Cinema Globalização e Multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2014 (Tradução de Rogério Ferraraz).

YOUDELL, Deborah. Theory assemblage and sociological education policy. In.: GULSON, Kalervo N.; CLARKE, Matthew; PETERSEN, Eva Bendix (Eds.). *Education Policy and Contemporary Theory: implications for research*. London: Routledge, 2015.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA LINGUÍSTICA: O ESPAÇO DAS LÍNGUAS E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO DAS LETRAS VERNÁCULAS (EM CONTEXTO NÃO-INDÍGENA) NO BRASIL

Edson Santos da Silva Júnior

Universidade de São Paulo- USP

E-mail: edsonss@usp.br

Resumo

O presente trabalho trata de um estudo de caráter exploratório que visa à discussão sobre o espaço e peso social das línguas e culturas indígenas no ensino da língua e literatura brasileira (em contexto não indígena) na Educação Básica nacional. Considerando esse recorte, o debate é pautado em conceitos caros à Linguística Aplicada, tais como cidadania e direitos linguísticos: tema de extrema relevância quando se trata de povos tradicionais brasileiros e sua contribuição à reflexão linguístico-literária no domínio da educação. Questionar práticas pedagógicas consideradas arcaicas e inadequadas face às demandas sociais recentes, no que concerne à criação, fomento ou manutenção de ideais ligados ao respeito e consciência sobre a diversidade étnica e sociolinguística no quadro de ensino das letras vernáculas no Brasil, torna-se um dever imputado a todas e todos os ocupantes de sala de aula na posição de professora e professor. Perante essa contextura, foram considerados como artifícios chave para situar o colóquio, consulta e análise preliminar de documentos oficiais de ensino que versam sobre a temática abordada, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e mais recentemente os textos contidos na Base Nacional Comum Curricular. No intuito de não restringir-se apenas ao campo da crítica científica desarticulada do retorno social ao campo da educação linguística e inspirado no movimento da virada político-linguística, são apontados possíveis caminhos para subverter os quadros de assimetria linguística (entre as línguas indígenas e português) sociohistoricamente construídos e que ultrapassam não somente o decurso temporal, mas as salas de aula e as memórias coletivas dos sujeitos partícipes do processo ensino-aprendizagem de português como língua materna.

Palavra-chave: educação linguística; línguas indígenas; língua portuguesa; direitos linguísticos; cidadania linguística

Introdução

Sob perspectiva de educação como processo não necessariamente redentor, mas transformador de painéis sociais, o ensino das letras das vernáculas no país possibilita, para além da reflexão metalingüística, epilingüística, gramatical e literária sobre a língua portuguesa, a ampliação do debate sobre o caráter de diversidade que constitui a base histórica do português brasileiro.

Nessa perspectiva, as línguas e culturas indígenas, via de regra, são abordadas sob óticas carregadas de simbolismos (potencialmente) colonialistas, típicas de práxis pedagógicas tradicionais descompromissadas com a criticidade e conscientização acerca da alteridade e constituição histórica da subjetividade dos educandos. À guisa de exemplo, nos estudos gramaticais e literários na educação básica não-indígena, o contexto ameríndio em sala de aula se restringe (em sua maioria) ao estudo da toponímia e aos estereótipos e idealizações sobre o ser índio, que marcaram a fase indianista na literatura romântica\brasileira, por exemplo.

Assim, faz-se mister levantar discussões teórico-práticas de modo a balizar a educação linguística e literária em contexto não indígena na chave dos direitos linguísticos: acesso ao conhecimento enciclopédico formal sobre a ancestralidade indígena e sua influência na língua e na literatura abrem espaços para a formação e exercício da cidadania linguística.

Metodologia

As incursões reflexivas sobre as quais se debruçam o presente trabalho partem do princípio de que não se pode dissociar ou abstrair dos fenômenos e cenários investigados as suas raízes fundamentadas nos aspectos socioculturais, políticoeconômicos e etnicorraciais.

O levantamento bibliográfico e documental constituem as fontes a embasar a discussão de cunho empírico. Para tanto, partiu-se do escopo teórico da Linguística Aplicada, de base eminentemente inter e transdisciplinar. Já o teor documental, abarca os textos da Base Nacional Comum Curricular referente às disciplinas de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (disciplina de Língua Portuguesa) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), Lei 11.645, de 10 de março de 2008 e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996).

Discussão

Desde a década de 1970, instaurou-se um movimento nos estudos de linguagem, mais precisamente na Linguística (c.f. Calvet (2007), Oliveira (2007) e Lopes da Silva e Rajagopalan

(2004)), conhecido como virada político-linguística. Dentre os princípios norteadores dessa guinada no escopo teórico-metodológico da Linguística, pode-se mencionar a aproximação entre linguistas e a comunidade de fala investigada, bem como priorizar o retorno social dos estudos empreendidos. Diante desse enquadre, as pesquisas de cunho aplicado ao ensino de língua foram as mais beneficiadas.

Ganha espaço, desde então, a área de direitos linguísticos, sobretudo a partir da vigência da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), a qual, no bojo do seu dispositivo, preconiza que as línguas e culturas indígenas devem ser investigadas nos âmbitos escolar e acadêmico com apuro e rigor, visando pautar conscientização e respeito, além de possibilitar a promoção de ações de intervenção glotopolítica no âmbito da revitalização e manutenção dessas línguas.

Uma vez reconhecido o quadro de diglossia e assimetria entre a língua portuguesa e as línguas indígenas em todo o território nacional, por exemplo, o RCNEI (1998) chega a apontar como um dos objetivos da educação linguística entre os povos indígenas colocar as LI no mesmo patamar da LP, sobretudo no contexto escolar. Assim, é válido aproximar a academia do espaço escolar no que diz respeito ao estatuto e peso das línguas: os estudos sociolectométricos são de extrema relevância no contexto mencionado, sobretudo no campo das políticas públicas educacionais.

Ao levantar, preliminarmente, dados sobre as LI no contexto da educação linguística nos documentos oficiais de ensino, como o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontram-se raras menções, restringindo-se basicamente à reivindicação do movimento indígena e indigenista pelos direitos linguísticos dessas populações tradicionais.

Em decorrência da omissão de poder público face à problemática exposta, bem como escassez de referências, diretrizes e orientações oficiais de ensino acerca da didatização do conteúdo sobre línguas e culturas indígenas, aliados a outros problemas estruturais na área da educação, professoras e professores de português vêm-se reféns de práticas perpetuadas pela tradição, tais como o estudo dos afixos e da toponímia de origem indígena no processo de formação de palavras em língua portuguesa.

Nos estudos literários, a despeito da orientação prevista no dispositivo legal da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, a qual versa em seu artigo 1º, § 2º que: "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 brasileiras.", é comum o reforço de ideias secularmente ultrapassadas, pautadas em uma espécie de evolucionismo cultural que aborda as produções indígenas como exóticas ou reforçam estereótipos

de etnicidade presentes e amplamente explorados em conteúdos como a literatura de viajantes dos séculos XVI e XVII, a primeira fase do Romantismo enquanto primeira corrente literária entendida como legitimamente nacional etc. (cf. SANTOS, 2009).

Assim, sem querer esbarrar no reducionismo de superinflacionar ou superestimar o papel da escola nesse contexto, tem-se, ainda assim, na educação, sobretudo no ensino do vernáculo, um *locus* privilegiado para desenvolver e aguçar a curiosidade científica acerca da temática abordada, bem como fomentar o exercício da cidadania linguística através do reconhecimento do caráter de plurilinguismo que perpassa nossa formação linguístico-literária, com vistas ao trabalho e reforço de valores e espectros atitudinais, principalmente no que tange ao reconhecimento da alteridade linguístico-cultural e sociohistórica dos povos indígenas.

Conclusões

Em síntese, refletir sobre práxis pedagógicas, seja em que instância for, requer o cuidado de não restringir-se apenas às críticas e as limitações imperativas circunstancialmente. Faz-se mister ponderar sobre medidas alternativas e possíveis caminhos na direção oposta ao exposto na seção anterior que perpassa desde a formação inicial docente até a prática em sala de aula.

O exercício da cidadania linguística perpassa, sobremaneira, o reconhecimento da alteridade. Nessa direção, iniciativas como roda de conversa com indígenas convidados ao colóquio em ambiente escolar ou não, promoção do intercâmbio e maior aproximação da literatura de autoria indígena com alunos, estimular apreço pelo conhecimento sobre a ancestralidade linguística e sociocultural de base indígena, pontuar o caráter de complementaridade e de conjugação entre os diversos saberes, como o tradicional e o científico, alicerçam as bases para uma educação linguística e literária consoante às demandas sociais mais prementes, tal qual as de cunho pedagógico.

Seja no âmbito da língua ou da literatura, devem ser colocadas em pauta as identidades indígenas, lutas e desafios do movimento indígena e indigenista, produção artístico-cultural, bem como os processos de etnogênese e transculturalidade à luz da inter e transdisciplinaridade no eixo das Humanidades.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. 3ª versão. Brasília: 2017.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*; tradução Marcos Bagno. Florianópolis e São Paulo: IPOL/ Parábola Editorial, 2007.

LOPES DA SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN, KanaVillil. *A Linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A virada político-linguística e a relevância social da Linguística e dos linguistas. In CORREA, Djane Antonucci (org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*.

SANTOS, Luiza Aparecida de Oliva dos. *O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

EDUCAÇÃO BILÍNGUE – EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE MARICÁ – ESCOLA KYRINGUE ARANDUÁ E ESCOLA PARA POTI NHE' Ë JÁ

Helen Silvia Ribeiro de Azevedo

Secretaria Municipal de Educação de Maricá – Gerência de Inclusão e Diversidade SME – Maricá

inclusaomarica@gmail.com

Carolina Camargo de Jesus

Secretaria Municipal de Educação de Maricá – Gerência de Inclusão e Diversidade – SME –
Maricá

inclusaomarica@gmail.com

Resumo:

Tendo em vista as Diretrizes Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira e Indígena (Lei número 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Número 01 de 17 de junho de 2004), e a exigência pelo MEC de que a temática da História e Cultura Afro e Indígena brasileira seja utilizada e desenvolvida dentro do âmbito das Escolas públicas e privadas da Educação Básica ao Ensino Superior. Acreditamos em uma Educação dialética, respeitando a linha evolutiva dos povos indígenas, longe de ser um idealismo utópico do bom selvagem, desconectado e sem interação com o “outro”, e com a sociedade de um modo geral, deste modo acreditamos em políticas públicas que possibilitem um maior fortalecimento sobre os conhecimentos pedagógicos próprios da educação e cultura dos povos indígenas além de um conhecimento sobre a ciência, a tecnologia e conhecimentos gerais sobre a humanidade. Iremos apresentar os aspectos específicos da Educação, Cultura e da Língua Guarani M'bya das populações localizadas no Município de Maricá – RJ. Abordaremos os conteúdos que são desenvolvidos durante o nosso ano letivo escolar e que tais conteúdos estão ancorados nas diretrizes da Etnoeducação – Etnolinguagem, EtnoMatemática e Enoterritório. Respeitando as novas diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em específico a nova Base Curricular Comum. Em nosso cotidiano pedagógico, um dos conteúdos abordados diz respeito a Arquitetura Indígena, isto é, a Geografia e a relação da criança com o seu próprio Meio Ambiente isto é, o espaço social do aluno indígena. Criamos todo um ambiente que possibilita uma interação com o

mundo, onde os sujeitos, neste caso as crianças indígenas Guarani M'bya adquirem experiências que estão relacionadas à sua própria linguagem Oral, escrita e Visual – criando atividades pedagógicas em que as crianças vivenciem essas experiências relacionadas às respectivas linguagens. Uma de nossas ações de trabalho procura atender um aspecto fundamental da Educação, a Fase de Alfabetização e a Fase de Letramento na Educação Básica Indígena – Educação Infantil e Fundamental. Dentro da nossa realidade escolar, um dos nossos desafios da Educação Escolar Indígena além da questão da estrutura física da escola e adaptação de realidades e conteúdo não indígenas para uma realidade escolar indígena – Guarani.

Palavra-chave: Educação Diferenciada, Intercultural e Bilíngüe, Educação Escolar Indígena Guarani, Alfabetização e Letramento na Educação Básica Indígena .

Introdução

Em nossas práticas pedagógicas vivenciadas nas Escolas Indígenas do Município de Maricá desenvolvemos instrumentos e estratégias pedagógicas para o conjunto de alunos indígenas, pertencentes à etnia Guarani M'bya, localizados nas Aldeias de São José do Imbassai e Itaipuaçu. O Currículo Escolar Específico adotado nas Escolas Indígenas, busca respeitar os próprios níveis de aprendizagem das crianças e adolescentes indígenas, tendo como foco principal a educação bilíngüe, respeitando os aspectos fonéticos e fonológicos próprios da Língua indígena presente nas Escolas Municipais Indígenas, principalmente na fase de alfabetização e letramento. Criamos um projeto político pedagógico escolar indígena que integra a participação das comunidades indígenas no planejamento e nas avaliações. Além disso, elaboramos subsídios teóricos e estratégias pedagógicas para o nosso cotidiano escolar e para um fortalecimento das práticas pedagógicas dos Professores da Rede Municipal de Maricá que atuam dentro das Escolas Municipais Indígenas.

Metodologia

Para o desenvolvimento de nosso projeto político pedagógico para uma Educação Indígena Diferenciada e Intercultural selecionamos alguns conteúdos e métodos específicos que sejam integrados à uma realidade escolar indígena para Escolas em Aldeias. Selecionamos os Eixos Temáticos, relacionados nas seguintes linhas temáticas: Etnolinguagem, Enoterritório, EtnoMatemática e a Etnocorporeidade, nesta perspectiva desenvolvemos nossas atividades e abordamos nossos conteúdos oriundos do Currículo Mínimo Escolar Indígena respeitando a maneira de ser indígena e o saber- fazer- criar próprio das culturas indígenas.

Discussão

Iremos apresentar os desafios para uma prática pedagógica relacionada Educação Bilíngüe, dentro do contexto escolar indígena ,no sentido da adaptação dos matérias didáticos específico e recursos pedagógicos , da melhoria da estrutura física escolar e do ambiente escolar do aluno indígena aldeado , respeitando a Arquitetura Indígena consideramos como um dos desafios , além da capacitação dos professores da Rede Municipal de Maricá para atuarem efetivamente através dos subsídios teóricos que respeitem a realidade indígena , neste caso o povo indígena Guarani M'bya. Apresentaremos para o debate as questões e as diretrizes que são fundamentais para um Currículo Escolar Indígena.

Conclusões

Em nossas Escolas Indígenas, buscamos promover cidadanias e afirmar suas próprias identidades, acreditamos em transformações e crescimento de futuras gerações, que possam vivenciar uma realidade escolar que integre tanto os conhecimentos tradicionais quanto as novas tecnologias para que possibilitem um fortalecimento e mecanismos de preservação dos patrimônios materiais e imateriais que dizem respeito à Educação e a Cultura dos povos indígenas Brasileiros

No processo de desenvolvimento de nosso projeto político pedagógico temos como um dos objetivos dar um fortalecimento para a Educação Básica, educação infantil e Ensino Fundamental I dos povos indígenas Guarani M'bya .

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1/ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2012.*

MEC, *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

NOTAS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NUM DOCUMENTO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO - RJ

Grace Kelly Silva Dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

kgkdossantos@gmail.com

Paulo de Tássio Borges da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/Proped

paulodetassiosilva@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa “Currículo, Sujeitos, Conhecimento e Cultura”, e no projeto de pesquisa “Currículo, Subjetividade e Diferença”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa coordenado pela professora Elizabeth Macedo no Proped/UERJ. A análise se concentra no documento “Entre Crianças e Infâncias: debatendo a diversidade étnico-racial na Educação Infantil”, do município do Rio de Janeiro (RJ), na tentativa de identificar como a temática indígena está sendo contemplada nos debates em torno das relações étnico-raciais na Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro-RJ. Na análise do documento “Entre Crianças e Infâncias: debatendo a diversidade étnico-racial na Educação Infantil”, percebe-se a falta de um aprofundamento das discussões sobre a temática indígena. Neste sentido, reiteramos o que vem sendo apontado por Silva (2017) sobre a necessidade da construção de uma didática decolonial no trabalho com a temática indígena nas escolas. A abordagem da temática indígena por um viés decolonial possibilita a superação do trabalho construído em torno de uma “diferença entre” e uma “diferença contra” (BURBULES, 2003), criando caminhos na construção de uma diferença não capturável a repertórios culturais estigmatizados.

Palavras-chave: Temática indígena; Educação Infantil; Currículo; Município do Rio de Janeiro.

Introdução

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa “Currículo, Sujeitos, Conhecimento e Cultura”, e no projeto de pesquisa “Currículo, Subjetividade e Diferença”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa coordenado pela professora Elizabeth Macedo no Proped/UERJ. A análise se concentra no documento “Entre Crianças e Infâncias: debatendo a diversidade étnico-racial na Educação Infantil”, do município do Rio de Janeiro (RJ), na tentativa de identificar como a temática

indígena está sendo contemplada nos debates em torno das relações étnico-raciais na Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro-RJ.

Metodologia

A metodologia está baseada numa proposta qualitativa a partir da análise do documento “Entre Crianças e Infâncias: debatendo a diversidade étnico-racial na Educação Infantil”.

Discussão

Com a aprovação da Lei 11.645/2008 que obriga as escolas públicas e privadas a trabalharem as histórias e culturas Africanas, Afrobrasileiras e Indígenas, bem como, com a maior visibilidade das questões indígenas dada por militantes, lideranças e intelectuais indígenas e indigenistas, a temática indígena passou a estar mais presente nas escolas, ganhando, ainda que timidamente, seu lugar nas discussões sobre educação e relações étnico-raciais. Neste sentido, embora os trabalhos sejam poucos, ou quando senão, ainda numa leitura folclorizada e *fetichezada*, os encaminhamentos têm sido dados, como o documento “Entre Crianças e Infâncias: debatendo a diversidade étnico-racial na Educação Infantil”, proposto pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro.

Conclusões

Na análise do documento “Entre Crianças e Infâncias: debatendo a diversidade étnico-racial na Educação Infantil”, percebe-se a falta de um aprofundamento das discussões sobre a temática indígena. O pouco que é mencionado apresenta o Povo Guarani como grupo majoritário no Rio de Janeiro, não localizando onde estão presentes, suas particularidades como pertencentes ao grupo Mbyá e suas características linguísticas (troco linguístico Tupi, família linguística Tupi-Guarani e língua Guarani). O documento não contempla a presença do Povo Pataxó, também com aldeia no Território Fluminense, nem mesmo a circulação de crianças indígenas na capital do Rio de Janeiro, tão presente no contexto dos indígenas urbanos. Neste sentido, reiteramos o que vem sendo apontado por Silva (2017) sobre a necessidade da construção de uma didática decolonial no trabalho com a temática indígena nas escolas. A abordagem da temática indígena por um viés decolonial possibilita a superação do trabalho construído em torno de uma “diferença entre” e uma “diferença contra” (BURBULES, 2003), criando caminhos na construção de uma diferença não capturável a repertórios culturais estigmatizados.

Referências

BURBULES, N. Uma Gramática da Diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais: In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 159-188.

SILVA, P. T. B. A Temática Indígena na Sala de Aula: possibilidades e desafios na perspectiva de uma didática decolonial. In: SOUZA, C. G. (Org.). *Relações Étnico-Raciais e Currículo: temas e abordagens*. Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 95- 104.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PROJETO RACISMO INDÍGENA

Sandra Benites

Museu Nacional/UFRJ

sandraarabenites@gmail.com

Andrea Fascio Bastos

andreafastos@gmail.com

Helvia Oliveira

helvia.cruz@yahoo.com.br

Resumo

As Questões indígenas no Brasil sempre se apresentaram como um problema para determinados grupos sociais, principalmente aqueles com quem se viam em disputas diretas, seja por território ou escravidão. Desde os primórdios da colonização, com os conflitos entre jesuítas e colonos para o uso assalariado ou não da mão-de-obra indígena, consolidaram-se estereótipos acerca destas populações. Ignoravam-se as culturas, os saberes e os modos de ser dos grupos que já habitavam estas terras e, embora passados mais de cinco séculos, estes povos continuaram estigmatizados por uma literatura ora idealizadora, ora “demonizadora”. Neste sentido, o Projeto Racismo Indígena é uma iniciativa que tem como objetivo principal, contribuir para uma maior visibilidade a respeito das questões que envolvem os indígenas, fazendo informações circularem tanto no mundo “real”, com palestras em escolas, como no mundo virtual criando páginas em redes sociais que informam, denunciam e compartilham informações pertinentes sobre direitos, educação e cultura desses povos. O Projeto conta ainda com a proposta do protagonismo indígena, oferecendo espaço com voz ativa, nas palestras voltadas para a educação realizada pela professora Guarani Sandra Benites, ou nas redes sociais divulgando artigos acadêmicos, eventos e atividades culturais produzidos por outros indígenas, tanto na cidade como nas aldeias, assim como divulgação de seus artesanatos.

Palavra-chave: racismo; indígenas; cyberativismo; escola; Lei 11.645/2008.

Introdução

As Questões indígenas no Brasil sempre se apresentaram como um problema para determinados grupos sociais, principalmente aqueles com quem se viam em disputas diretas, seja por território ou escravidão. Desde os primórdios da colonização, com os conflitos entre jesuítas e colonos para o uso assalariado ou não da mão-de-obra indígena, consolidaram-se estereótipos

acerca destas populações. Ignoravam-se as culturas, os saberes e os modos de ser dos grupos que já habitavam estas terras e, embora passados mais de cinco séculos, estes povos continuaram estigmatizados por uma literatura ora idealizadora, ora “demonizadora”. Vozes sempre vindas, até então, daqueles que pela cruz ou pela espada, desejavam corpo e alma dos nativos.

O Projeto Racismo Indígena é uma iniciativa que tem como objetivo principal, contribuir para uma maior visibilidade a respeito das questões que envolvem os indígenas, fazendo informações circularem tanto no mundo real, com palestras em escolas, como no mundo virtual criando páginas em redes sociais que informam, denunciam e compartilham informações pertinentes sobre direitos, educação e cultura desses povos. Contribuir para ampliar essa visibilidade e com mais qualidade se mostra um meio possível de combater o genocídio desses povos.

Metodologia

O Projeto conta ainda com a proposta do protagonismo indígena, oferecendo espaço com voz ativa, nas palestras voltadas para a educação realizada pela professora Guarani Sandra Benites, ou nas redes sociais divulgando artigos acadêmicos, eventos e atividades culturais produzidos por outros indígenas, tanto na cidade como nas aldeias, assim como divulgação de seus artesanatos.

Discussão

Âmbitos de ação do Projeto

Na educação:

O objetivo do projeto é divulgar a cultura indígena com o intuito de desconstruir estereótipos que propagam preconceitos e alimentam ações racistas contra os povos indígenas. Baseando suas ações na Lei Federal 11.645/2008 que inclui nos currículos escolares a temática das culturas indígenas, estas intervenções visam capacitar os professores para que a temática seja trabalhada de forma adequada e consistente.

Nas redes sociais:

O projeto se divide em dois, o primeiro é um coletivo virtual chamado CAPO (Coletivo de Apoio aos Povos Originários) que tem o objetivo de compartilhar conhecimentos e unir forças no movimento indígena. Conhecer os povos indígenas é o primeiro grande passo nessa busca por luz aos confrontos e segregações construídos pela sociedade. Estamos aqui para construir este

intercâmbio entre culturas e mútua colaboração. Todos estão livres para expor suas opiniões (deste que não ofendam ao outro), trabalhos e compartilhar informações pertinentes ao tema. O segundo é uma página chamada Racismo Indígena que tem por objetivo ser um espaço de discussão acerca do racismo sofrido pelas populações indígenas brasileiras no seu cotidiano. Quer-se chamar a atenção com isso, para esta causa e que a página seja mais um espaço de debate, afinal os discursos de construção de estereótipos das populações indígenas apenas reforçam preconceitos e visam enfraquecer suas lutas através de tentativas de negação de suas identidades, deslegitimando-os de seus direitos. Para isso, apresentamos através de fotos e depoimentos o que pode ser compreendido como formas de racismo e que muitas vezes estão ligados à construção errônea de estereótipos feitos sobre essas populações.

Conclusões

Hoje no Brasil, segundo o IBGE, há pelo menos 305 etnias e 180 línguas ainda faladas. Exemplos de resistência que se expressam nas mais diversas formas, seja através da manutenção de sua própria cultura, dos costumes, das artes ou da luta por espaço na política e por políticas públicas que reconheçam direitos mínimos e ofereçam condições adequadas. Para isso, é crescente a organização e união desses povos, inclusive em projetos culturais, educacionais. O Projeto Racismo Indígena tem atuado neste sentido, na construção de debates protagonizados por indígenas, evidenciando os racismos institucionalizados, tão silenciados quando se tratam de populações indígenas.

Referências

BRASIL; IBGE. *Censo Demográfico*. Brasília: IBGE, 2010.

Painel IX - Painel Temático Narrativas Outras

Nessa edição, problematizamos os descaminhos temáticos na Pesquisa em Educação e o foco está na reflexão sobre outras andarilhagens epistemológicas. Nosso escopo está na perspectiva contra-hegemônica de formação docente e de formação de novas(os) pesquisadoras(es).

Coordenação: Claudia Miranda, Carla Aparecida da Silva e Rafaela C de Araújo Pereira

Quinta-feira (17/05), de 15h às 17h

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE.

Alython Araujo Chung Filho

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Instituto Nacional de Câncer – INCA

alython_chung@hotmail.com

Micaela Marques Santana Alves

Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP

Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ

micaelamsa@gmail.com

Resumo

O Brasil tem passado por uma transição epidemiológica e nutricional sustentada por mudanças de hábitos de vida relacionadas ao desenvolvimento capitalista. Entre esses hábitos, tem havido aumento do consumo de alimentos ultraprocessados e redução dos naturais. Nesse contexto, a educação alimentar e nutricional faz-se necessária para mudar o quadro de saúde da população. Nesse relato de experiência foi realizada uma ação educativa com agentes comunitários de saúde inspirada nas perspectivas críticas da educação. Foram abordados temas como: a relação entre a transição epidemiológica, o capitalismo e industrialização; determinantes e condicionantes dos hábitos alimentares como cultura, fatores socioeconômicos e os interesses da indústria e da mídia; alimentação saudável nos diferentes ciclos de vida; correlação de forças entre a indústria e os profissionais de saúde; alimentos naturais e ultraprocessados. Utilizou-se rodas de conversa, vídeos, dinâmicas e atividades lúdicas como um lanche saudável. A atividade foi bem avaliada pelos ACSs e seus efeitos foram satisfatórios.

Palavras-chave: Educação alimentar e nutricional; perspectiva crítica; agentes comunitários de saúde.

Introdução

Nas últimas cinco décadas, o Brasil tem passado por uma transição epidemiológica marcada por redução do impacto causado pelas doenças infecciosas e paralelo aumento da prevalência de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT). Este processo acompanhou uma transição

nutricional caracterizada por um crescimento da prevalência de obesidade. Tal fato corrobora com a hipótese de que a mudança da sociedade ao longo desse período gerou novos hábitos alimentares e de vida que propiciaram o desenvolvimento das DCNT (JAIME; SANTOS, 2014).

O desenvolvimento capitalista fez com que o “comer” se tornasse um grande campo a ser explorado em busca da lucratividade. Emergiu então a industrialização dos alimentos, a propaganda, e o total descaso com a saúde da população em nome da acumulação de capital. Produtos ultra processados, como refrigerantes e sanduíches de fast-food, tornaram-se parte incontestável e quase intocável da vida do brasileiro, enquanto o consumo de alimentos naturais foi reduzido (SANTOS, 2005).

Do lado contrário ao poder econômico da indústria alimentícia posiciona-se a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), uma estratégia para transformação do cenário atual de saúde da população. Realizada em uma perspectiva crítica, a EAN se transforma em um instrumento de contestação do discurso difundido pela indústria através da propaganda (BRASIL, 2012).

O sistema de saúde brasileiro, organizado a partir da atenção primária, tem como profissional mais próximo às famílias, o Agente Comunitário de Saúde (ACS). Os ACS tem papel fundamental na prevenção de doenças e promoção da Saúde, já que conhecem a realidade em que vivem as famílias usuárias do sistema e promovem o cuidado de modo longitudinal. Por estes aspectos, este profissional é um ator estratégico no desenvolvimento de ações de promoção da alimentação saudável (ARAÚJO; ASSUNÇÃO, 2004).

Metodologia

Trata-se de um relato da vivência de estudantes da residência multiprofissional do Instituto Nacional de Câncer (INCA). A atividade aconteceu no ano de 2015 e contou com a participação de 29 ACS. A ação educativa durou quatro horas e foi constituída por seis atividades descritas a seguir.

Inicialmente foi realizada uma roda de conversa com os ACS abordando temas como a relação entre a transição epidemiológica, o capitalismo e industrialização; determinantes e condicionantes dos hábitos alimentares como cultura, fatores socioeconômicos e os interesses da indústria e da mídia; alimentação saudável nos diferentes ciclos de vida; correlação de forças entre a indústria e os profissionais de saúde; alimentos naturais e ultraprocessados. Os temas foram discutidos entre os ACS e os residentes, havendo troca de experiências. Esta primeira atividade culminou na construção de um conceito de alimentação saudável pelos participantes.

No segundo momento foi realizada uma dinâmica de leitura de diferentes rótulos de alimentos ultra processados (salsicha, miojo, sucos de caixa e em pó, refrigerantes), na qual

armadilhas como figuras colorida de frutas, lista de ingredientes escondidas e apelos ao “saudável” foram desmascaradas. A lista de aditivos químicos contidos nesses produtos foi lida pelos participantes.

Em seguida foi realizado um lanche saudável, que foi utilizado como ferramenta para discussão da possibilidade de uma alimentação saudável, prazerosa, barata e viável a partir da elaboração de receitas com alimentos naturais. As receitas contidas no lanche foram: salada de frutas; pipoca; sucos de frutas naturais; bolo de banana; bolo de laranja bolo de maçã; biscoito de batata doce; brigadeiro de aipim.

Posteriormente foram trabalhados aspectos financeiros sobre os alimentos naturais e ultraprocessados na roda de conversa “quanto custa comer saudável?”. Foram comparados preços e quantidades de alimentos in natura e alimentos industrializados.

A quinta atividade, intitulada “sessão cinema”, foi exibido de trechos do filme “Muito Além do Peso”, dirigido por Renner (2012), o qual traz aspectos da indústria de alimentos, mídia, família, infância e obesidade.

No final da ação educativa foi realizada a dinâmica da teia com a utilização de um barbante para que os participantes falassem dos aspectos que contribuíram a formação destes e da aplicabilidade daquele conhecimento em seus contextos de vida e trabalho.

Resultados e discussão

Os ACS foram participativos durante todo o evento. Todos contribuíram com suas experiências e saberes para o sucesso da atividade. Na primeira roda de conversas, surgiram discussões sobre hortas comunitárias, mudanças dos hábitos alimentares através das gerações, e dificuldades em abandonar a visão de alimentos ultraprocessados como essenciais.

Essas dificuldades (a maioria relacionada ao sabor dos alimentos industrializados e aos preços destes) se transformaram em potencialidades após o lanche saudável e a discussão sobre preços. Os participantes demonstraram surpresa com as artimanhas da indústria durante a análise dos rótulos e após a “sessão cinema”. Ao final da ação, os ACS julgaram o conhecimento ali construído útil e aplicável às suas práticas profissionais.

Para a realização desta atividade, os autores tiveram como inspiração as vertentes críticas da educação. Considerou-se que assim como na educação escolar, na EAN é possível pautar uma abordagem revolucionária, visando a superação do capitalismo e seus tentáculos, que também influenciam o campo da Alimentação e Nutrição, com impactos prejudiciais à saúde.

A educação libertadora sugerida por Paulo Freire inspirou esse trabalho com o abandono da educação “bancária”, a valorização de todas as formas de saber e a ideia de que no processo educativo todos aprendem e ensinam. Embora aparentemente discordante, a pedagogia histórico-crítica também exerceu influência nessa ação. A educação como palco da luta de classes, o não abandono dos conteúdos, e a prática social como ponto de partida e de chegada da educação foram algumas de suas contribuições (FREIRE, 1998; SAVIANI, 1991).

Conclusões

A atividade foi bem avaliada pelos participantes, que se interessaram em multiplicar a ideia de promoção de hábitos alimentares saudáveis. O tempo da intervenção foi otimizado ao máximo e o efeito foi satisfatório. Este relato demonstra ser possível a aplicação dos conceitos da pedagogia em suas vertentes críticas em ambientes não escolares, e especialmente no campo da saúde.

Referências

- ARAÚJO, Maria Rizeide Negreiros; ASSUNÇÃO, Raquel Silva. A atuação do agente comunitário de saúde na promoção da saúde e na prevenção de doenças. **Rev Bras Enferm.** 2004.
- BRASIL. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome**, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: **Paz e Terra**, 1998.
- JAIME, Patricia Constante; SANTOS, Leonor Maria Pacheco. Transição nutricional e a organização do cuidado em alimentação e nutrição na atenção básica em saúde. **Divulg. saúde debate**, p. 72-85, 2014.
- RENNER, Estela. Muito além do peso. In: **Muito além do peso**. 2012.
- SANTOS, Ligia Amparo da Silva. **Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis**. 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: **Autores Associados**, 1991.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

O CURRÍCULO EM CICLOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Arlindo C. S. da Paixão

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

arlindocspaixao@gmail.com

Resumo

O presente resumo busca discutir a importância do currículo na implantação do sistema de ciclos na educação escolar que visa equacionar o problema avaliação-reprovação. Um currículo que respeite o subjetivo tempo de aprendizado do aluno e se coloque de maneira central na discussão como elemento embasador do conhecimento. Ao mesmo tempo discutir as políticas educacionais implementadas num momento significativo da história da educação brasileira que coincide com a atenção dispensada à implantação do sistema de ciclos no ensino escolar.

Palavra-chave: ciclo; currículo; alfabetização; evasão escolar; sistema de ensino.

Introdução

Estamos no século XXI, mais precisamente no ano de 2018, e nota-se claramente um movimento no sentido de desqualificar a escola pública ora através do currículo, ora através do sistema de ciclos comparado erroneamente com aprovação automática. Segundo João Batista Oliveira, doutor em Pesquisa Educacional pela Florida State University, “se observarmos os sistemas educacionais mais avançados do mundo, onde menos se mexeu foi no currículo” (Oliveira, 2017, p. sítio eletrônico revista Veja). A década de 1950 foi marcada pelo alto índice de reprovação escolar. Este quadro não combinava com o enfoque desenvolvimentista no qual o país estava mergulhado conforme ressaltou o presidente Juscelino Kubitschek em seu discurso no dia 9 de julho de 1958, na instalação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, do Ministério da Educação.

A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho, que exigem, cada vez mais, mão de obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado de que necessita a nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos na mobilização de forças e recursos para o desenvolvimento (Brasil, 2018).

Não por acaso, foi na década de 50 que propostas de promoção automática foram encaradas com entusiasmo e otimismo por políticos e gestores de políticas educacionais (Fernandes, 2005). No Brasil, a concepção de ciclo presente nas diferentes propostas implementadas, está diretamente relacionada com a trajetória das diversas tentativas de reversão do fracasso escolar ao longo do tempo (Ibid). A **organização** em ciclo escolar ainda é encarada como uma política de não retenção. A doutora em Educação, Márcia Aparecida Jacomini, que desenvolve pesquisa em Políticas Públicas para Educação e Gestão Educacional, chama à atenção para o que ajuda em muito esta visão:

À medida que a escola graduada foi se consolidando, a seriação com promoção ou retenção ao final de cada ano letivo foi sendo incorporada ao imaginário e à prática docente como intrínsecas ao processo educativo, sem as quais não se podia conceber uma educação “de qualidade”. (Jacomini, 2009)

A este mito da seriação graduada junta-se a concepção de desenvolvimento econômico do Estado brasileiro que irá criar dois modelos de escola: o modelo superior (da classe dominante) e o popular (da classe trabalhadora).

Metodologia

No intuito de problematizar as questões trabalhadas no segundo semestre do ano 2017 e primeiro semestre de 2018 na disciplina de Ciclos na Educação Escolar, nessa oportunidade discorreu-se sobre a centralidade dada aos problemas e às lacunas no que tange aos modelos do sistema de ensino seriado e de ciclos. Discorreu-se sobre os conceitos adversos atribuídos ao sistema de educação escolar em ciclo e a sua eficácia no combate ao fracasso escolar. Sugeriu-se, entretanto, maiores críticas e reflexões sobre tais conceitos.

Discussão

De início, na década de 1950, o sistema de ciclos ganha relevância como alternativa de solução para os graves problemas de alfabetização e evasão escolar. O país, até então, necessitava de um currículo para atender ao caráter desenvolvimentista industrial em pleno andamento. Ao entrarmos na década de 60, movimentos populares propõe à massa de trabalhadores uma conscientização política, neste cenário surge o educador Paulo Freire, mas o currículo continua a atender o caráter desenvolvimentista industrial. Na medida em que o sistema de ensino em ciclos não se universaliza, e sem a devida atenção à organização do currículo, passa a servir em alguns estados como alternativa de solução para o problema de vagas no ensino

primário. Por outro lado, a superação do fracasso escolar, mas frequentemente compreendido como consequência dos níveis de reprovação, tão pouco ganha significação visto que as medidas adotadas se restringem às práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula (Fernandes, 2009).

O Sistema de Ciclos guarda uma estreita relação com o subjetivo tempo de aprendizado do aluno. Desta forma a base curricular precisa apresentar adaptações para atender ao novo modelo de educação. Ainda longe de se constituir numa unanimidade nacional, o sistema de ciclo mantém uma relação bilateral de dependência com o currículo, de forma que não se pode admitir o fracasso, ou sucesso de um ao outro somente, ou seja o sucesso do currículo dependerá do sucesso na implantação do sistema de ciclo, que por sua vez dependerá de um bom currículo.

Conclusões

As políticas públicas implementadas guardam certa obscuridade nas suas intenções visto que as reprovações causam prejuízo financeiro e comprometem o orçamento do Governo. Vale lembrar também que segundo Max Weber, o patrimonialismo é uma concepção de poder em que as esferas pública e privada confundem-se e, muitas vezes, tornam-se quase indistintas. Esta característica foi largamente estudada no Brasil por pensadores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes onde podemos verificar a tendência patrimonialista do país. Não é de se estranhar, dessa forma, a naturalização da perda do espírito universal da educação que se divide em dois modelos: a educação para ricos e a educação para pobres. Ao mesmo tempo o sistema de avaliação é o mesmo para os dois tipos de educação. Ocorre então, através da reprovação nas séries iniciais, a tão famigerada violência simbólica de que nos falou Bourdieu. Num tempo em que se fala tanto em condenação sem provas, esse processo histórico é a prova cabal para se condenar o ensino seriado. Sem desprezar elementos como: Plano de Gestão, Projeto Pedagógico, Plano de Ensino; o Currículo deve ganhar a mesma relevância no Sistema de Ciclos e Progressão Continuada. A sala de aula é uma atividade de grupo. Sendo assim, demanda-se um tempo para o grupo entrar em sintonia. Viver em sociedade é viver em grupo. O sucesso da sala de aula é o sucesso do grupo, não da reprovação, onde o professor é endeusado pela dificuldade que o aluno tem de passar na sua disciplina. Para isso não basta saber ensinar matemática, línguas, física, química, biologia, etc. É preciso entender a dinâmica do grupo, é preciso ser gestor de conflitos, é preciso ser pastor de almas. De tudo isso ser capaz.

Referências

- Brasil. (4 de 04 de 2018). *Planalto Presidência da República*. Acesso em 2018, disponível em Biblioteca Presidência da República: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/jk/jk-discursos-1958/view>
- Brasil. (4 de abril de 2018). *Senado Federal*. Fonte: Constituição da República Federativa do Brasil: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- Fernandes, C. O. (2009). FRACASSO ESCOLAR E ESCOLA EM CICLOS : TECENDO RELAÇÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS. *Publicação de GT Educação Fundamental*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: UNIRIO.
- Jacomini, M. A. (setembro-dezembro de 2009). Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e Pesquisa Universidade de São Paulo*, pp. 557-572.
- Oliveira, J. B. (20 de Agosto de 2017). *Veja*. Fonte: Site da Veja: <https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/a-escola-do-seculo-xxi/>

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA NEGRA: UMA PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.

Bianca Cristina Da Silva Trindade

UFRRJ

biaartes@yahoo.com.br

Renato Nogueira

UFRRJ

renatonogueira@yahoo.com.br

Resumo

Nesta pesquisa com crianças, expressei sobre algo que sempre me inquietou muito na escola, desde meu tempo de menina, a falta de “voz das crianças”, principalmente para enunciar aquilo que não a agrada. O racismo, como não falar, sobre. Ainda se faz presente nas relações sociais, pois as crianças negras ainda sofrem com isso, nas escolas. Ele segrega, exclui, fragmenta, e se revela um marco, para as desigualdades sociais em nosso país. Este reflete como um grande problema na sociedade de ontem e de hoje. Este diálogo nos faz refletir sobre: O que elas dizem e têm a dizer sobre racismo? Por que a igualdade racial, hoje é um desafio para os sistemas de ensino? Como as Artes Visuais podem ajudar neste processo? Esta pesquisa vem evidenciar a nossa visão da criança como ator social, uma vez que é desejada a sua fala, “ouvir suas vozes”, e em sua participação na educação da chamada *primeira infância* assim como, as suas necessidades educativas, são essenciais para este estudo. Analisar e refletir o papel das Artes Visuais exerce dentro do cenário educacional, como recurso pedagógico a ser utilizada para construção de Identidade da criança, em especial as crianças negras, na Educação Infantil.

Palavras – chave: Artes. Educação Infantil. Relações Étnico- Raciais.

Introdução

O racismo tem apagado a presença das crianças negras brasileiras mesmo nos espaços em que elas estão presentes, refletindo sobre de que forma é possível congrega a luta antirracista e estudos que demonstrem os modos como as crianças negras tem (re)existido cotidianamente. (DANAE, 2010, p385)

O racismo, como não falar, sobre isso... Este ainda se revela como um grande problema na sociedade de ontem e hoje. Neste estudo, penso em possibilidades de como desenhos e as Artes Visuais em si, podem ser grandes aliados na percepção de como a sociedade vê a infância e na desconstrução do racismo na infância. A Arte é conhecimento elaborado historicamente, que em

sua significação cultural traz, na visão do artista, um olhar crítico e sensível sobre o mundo. Esta pesquisa do Mestrado, tem por objetivo abordar e refletir a importância que a disciplina de Artes, exerce no currículo da Educação Infantil, como recurso pedagógico a ser utilizado para construção de Identidade da criança, em especial a criança negra. Com bases nas Lei 10.639/03 e a 11.645/08, que provocaram mudanças no Art. 26-A da Lei 9.394/1996, e esta atualização na Legislação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN). Valendo-se de referenciais teóricos que contemplam em seus discursos as Artes Visuais e a Educação Infantil, à favor de uma educação que prioriza a diversidade da sociedade brasileira. Faz-se necessário reformular o currículo escolar brasileiro, relacionando-o a temas próprios, desses universos culturais e inserindo o aluno na realidade de uma educação multicultural.

E para isso, pensamos na escuta das crianças, conceber essa criança, enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem. Demonstrar a importância da Arte nas Instituições de Educação Infantil, e justamente criar possibilidades para que as crianças, em especial as crianças negras, possam construir a sua identidade através da valorização de sua auto-estima respeitando, e reconhecendo suas características e seu modo de ser e viver. Contribuir também para a redução das desigualdades entre negros e brancos na escola e com os educadores (as) da Educação Infantil, repensar sobre as concepções metodológicas à respeito da arte, práticas, e possibilidades de novas linguagens e técnicas, na Educação Infantil. Desde a obrigatoriedade da disciplina de Artes nos Currículos da Educação, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases, uma discussão curricular tornou-se constante sobre o ensino de Artes. O quê ensinar? Atualmente, vemos que com a Lei nº 13.278/2016. Esta inclui, de forma obrigatória, a disciplina de artes na Educação Básica brasileira, contemplando assim a Educação Infantil. Estabelecer um diálogo entre as crianças e o mundo através da arte, este tornar-se um desafio para os educadores na educação infantil.

A presente pesquisa sobre das Artes, infância e a Educação das relações Étnico-raciais, encontra-se em construção, baseados em alguns referenciais teóricos, das aulas do Mestrado e participações no grupo de Pesquisa AFROSIN - Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (UFRRJ) - no qual os temas principais são Infâncias e Relações Étnico-Raciais, estes são tidos como fontes de estudos, do grupo de pesquisa, assim como textos de vários autores e suas ideias relacionadas à experiência e a infância. E através das linguagens artísticas as crianças criam condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais de forma a despertar diferentes relações com sentimentos e visões de mundo.

Metodologia

É pensando nisto, neste trabalho penso como é importante abordar as questões étnico-raciais na Educação Infantil, que represente de forma afirmativa a história, a origem e as conquistas dos negros, contribuirá para que as crianças possam valorizar a identidade étnica do povo brasileiro, possam crescer e conviver com as diferenças, abolindo atitudes preconceituosas e racistas no meio educacional. E através do ensino da Arte Contemporânea podemos montar estratégias para combater o racismo e as desigualdades, e promover o aprendizado de todos os educandos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, na modalidade da Educação Infantil(2017).

Discussão

Estabelecemos um diálogo, através dos desenhos e narrativas das crianças (04 à 05 anos) da Educação Infantil, do CIEP do Município do RJ – (Campo Grande). O que estas dizem ou o que ainda lhes faltam falar sobre o racismo? Com isso, pensar em possibilidades para desconstrução do racismo através das Artes visuais, superando a perspectiva eurocêntrica da história e ensinar a História e cultura dos povos negros.

Conclusões

Segundo, o educador Paulo Freire, “A escola, em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha é a escola que diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece” (p.63). Para isso, o professor deve ser o mediador, e facilitador de um aprendizado que favoreça o aluno a enfrentar, não somente o futuro, mas o presente de cada dia, o preconceito, o racismo, os conhecimentos, as experimentações, conceitos e valores. Pensar na criança como sujeito histórico, é importantíssimo, na construção de conhecimentos e descobertas de sua própria história. Educar as crianças hoje é preciso, para termos uma sociedade mais igualitária. O professor de educação Infantil pode utilizar as Artes Visuais, e outras práticas artísticas, que visem estimular e combater o racismo e romper com os padrões de desigualdades presentes há décadas no sistema de ensino brasileiro.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. , pp. 19-78. UNESCO, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESCO.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos / acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

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

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MEC, disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/\(2017\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/(2017))

NASCIMENTO, Alexandre do (Org) / Histórias, Culturas e Territórios negros na educação: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais/ **CARDOSO**, Maria Cristina da Silva. (Artes plásticas na Lei Iconográficas). [ET AL.]. Rio de Janeiro. E - papers, 2008 - p.223.

NOGUEIRA, Renato. O ensino de filosofia e a lei 10.639. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

ESTUDOS CULTURAIS: UMA PERSPECTIVA URGENTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Caroline Fernandes

UERJ/UNIRIO

caroline.unirio@hotmail.com

Resumo

Este estudo visa analisar, brevemente, a contextualização dos Estudos Culturais e observar como a ausência desta perspectiva é uma falha para a Educação contemporânea. Percebe-se que, frente às movimentações geracionais atuais, é necessário que a prática da Educação esteja atualizada, de modo a atender às demandas pedagógicas e, sobretudo, sociais, dos indivíduos durante a escolarização. Inicialmente, serão abordadas as questões históricas e analíticas dos Estudos Culturais, de modo a entendê-los e configurá-los como ferramenta imprescindível à formação do docente hodiernamente. Para tanto, serão trazidas elucidações de autores importantes para o assunto a fim de contribuir na construção do ideal docente cujo objetivo deve ser de emancipação e libertação sociais de seus discentes.

Palavra-chave: Estudos Culturais; Formação de professores; Currículo

Introdução

Os Estudos Culturais surgem, conforme informa Hall (1996), inicialmente na Inglaterra na década de 60. Eles vêm como considerações acerca de observações de valorações de conhecimentos e saber e, principalmente, de uma análise do caminho percorrido pela arte.

Vivia-se, no momento, um ideal de existência de dois tipos distintos de cultura, que podem ser entendidos como Cultura e cultura. Esta, diz respeito a um estado cultivado do espírito. Aquela, como uma exterioridade da civilização. Entende-se, por esta análise, que havia um quimérico entendimento sobre arte existente e arte inexistente. Havia uma visão homogênea e colonizadora em relação a narrativas do povo, por exemplo, que não eram levadas em consideração.

A movimentação de percepção de valoração por meio de uma análise de classes que vivia-se no referido período pode ser, hoje, identificada de forma mais notável. Vivemos, na contemporaneidade, em companhia de uma sociedade mais complexa e plurifacetada. Nas

escolas, por exemplo, local de permanência social obrigatória por longos anos na vida de um indivíduo, pode-se observar esta questão em um primeiro contato com o ambiente.

Porém, como estão sendo formados os docentes de modo a atenderem à demanda heterogênea de seu público? O objetivo do presente estudo é facilitar a percepção de que é necessário, portanto, formarmos professores que categorizem a Educação como forma de emancipação, resistência e ressignificação de narrativas. Para tanto, os Estudos Culturais nos servem como orientação teórica de como construir uma Pedagogia justa para todos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre a importância e o impacto dos Estudos Culturais na formação dos professores e no pragmatismo das teorias características deste movimento. Para tal, utilizar-me-ei de leituras de textos de autores imprescindíveis ao assunto como Marisa Vorraber Costa e Stuart Hall.

Discussão

Durante a disciplina Currículo, ministrada aos docentes de Licenciaturas, houve a discussão acerca da transposição do saber e configuração do conhecimento a fim de construir, para nossos alunos – sejam eles de quaisquer instâncias e modos de existir- uma equidade curricular. Inicialmente, abordou-se, por meio de textos críticos e aulas expositivas a existência dos Estudos Culturais como forma de atender às demandas atuais emancipatórias educacionais. Por isso, houve, em mim, um determinado inquietamento em relação à presença e ao pragmatismo dos EC nas questões educacionais modernas.

Vive-se, na contemporaneidade, um momento de deslocamento curricular teórico. Nos currículos de teorias pós-críticas – assim nomeado por Tomaz Tadeu da Silva (1993), valorizam-se os aspectos subjetivos, representativos e multiculturais dos discentes. Diferentemente do que se propunha nas teorias tradicionais curriculares, por exemplo, cujos aspectos bastavam-se em questões de ensino, aprendizagem e objetivo, principalmente.

O sistema educacional, em sua configuração histórica e analítica, é o primeiro lugar de encontro com a coerção em que o indivíduo social passa. Isto é afirmado pelo sociólogo Émile Durkheim (1963), quando associa a Educação como forma de controle social, igualmente como os parâmetros família e religião. A essa teoria, ele denomina: “fato social”.

A Educação – quando analisada histórica e sociologicamente- pode ser entendida como um grande braço da perpetuação da violência colonizadora, ou seja: ela pode conservar o indivíduo na sua conformação social. Os estudos educacionais atuais (aos quais Paulo Freire já atentava-se,

por exemplo) tendem a tentativa de percepção de quais representações sociais temos de nossos alunos. Para tanto, e por isso, busca-se a justiça curricular na transposição do conhecimento. Aliás, hodiernamente, docentes não são mais considerados a figura exclusiva de detenção do saber e isso, necessariamente, há de ser levado em consideração.

Portanto, a formação de professores atualmente deve ser pautada em perspectivas de transposição e mediação das culturas, em priori. Precisa-se fazer da Educação para além do aproveitamento dos nossos seres em função – exclusivamente- do mercado trabalho. Precisamos ajudar na construção de seres emancipados, capazes de acompanhar a movimentação intelectual de seu país e de utilizar-se de todos os aparatos educacionais não formais (como a mídia) de modo a perceber a produção, a recepção e o uso destas informações percebidas, conforme discorre Henry Giroux (1995). E é a este campo o qual o presente artigo pretende prestar atenção: no que diz respeito ao currículo que, atualmente, é formulado para a formação de professores contemporâneos.

Para pensar a formulação de um currículo que dê conta das demandas atuais da formação de professores, os Estudos Culturais (EC) nos servem, não só como concepção história, mas, sobretudo, como linha teórica no que diz respeito à formação atual dos professores. Stuart Hall (1996) infere que os EC, resumidamente, categorizam uma movimentação intelectual na Inglaterra¹ nos meados do século XX, com a intenção de construir um novo panorama para o *locus* de cultura. Ou seja, percebia-se que a cultura havia sido diluída em decorrência do impacto do capitalismo e por isso a disseminação desta percorreu caminhos elitizados.

Os EC surgem, portanto, como uma tentativa de ressignificar a difusão cultural, já que a cultura é o movimento que ocupa, não só o objeto de estudo, mas também o local da ação e da crítica política. Todavia, quando buscam-se pesquisas e considerações sobre os Estudos Culturais atualmente nos âmbitos educacionais, pouco há de resultado. Portanto, é uma perspectiva urgente pensar a inclusão deste tema na formação corrente dos professores dos nossos dias.

É preciso, por conseguinte, incitar aos novos professores ao interesse da busca da desnaturalização do discurso homogêneo e colonial e indicar a importância dos estudos em relação à construção curricular por meio de uma perspectiva que, não só resgate os pensamentos iniciados durante o século XX e o movimento dos EC. Mas, uma perpetuação desse encaminhamento teórico e, com urgência, prático.

¹ Para Schwarz (2000), Cultural Studies, na Inglaterra, foram uma “resposta directa à larga renarrativização da Inglaterra”.

Conclusões

Conclui-se, que, a pouca dissertação acerca dos Estudos Culturais durante a formação dos professores resulta, majoritariamente, numa prática educacional que pode, de certo modo, repetir as instâncias já desatualizadas de um currículo tradicional. E é desta maneira, com a incitação destes pensamentos da inclusão do referido tema que a presente pesquisa pretende contribuir. Os graduandos que, em sua formação, não têm acesso às abordagens dos EC, perdem a possibilidade de entender que, o que se vive hoje, é a síntese de momentos anteriores em que foi preciso lutar para configurar um espaço comum a todos.

Acredita-se que o estudo é importante porque alerta à comunidade educacional – em formação ou em prática – do significado e da importância de valorar os alunos como representações sociais potentes para uma configuração de mundo diferente da que vive-se hoje. Preparar nossos alunos numa perspectiva de libertação, de enaltecimento de todas as narrativas e equidade é dar continuidade aos ideais teóricos pressupostos na década de 60 e garantir que o ideal de uma sociedade configurada no respeito à liberdade da existência de todos é possível e, sobretudo, uma necessidade urgente.

Referências

- DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: Nacional, 1963. p. 3
- GIROUX, Henry A., (1995). Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. Rio de Janeiro
- HALL, Stuart, (1996). Cultural studies and its theoretical legacies. In : MORLEY, David, KUAN-HSING, C., (eds). Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies. London; New York: Routledge
- SCHWARZ, B. (2000). Onde estão os cultural studies. *Revista de Comunicação e linguagens*, 28, 42-citation_lastpage.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). (1993). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VORRABER, Marisa Costa; HESSEL, Rosa Silveira; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 36, n. 23, p. 36-61, 2003.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

MULHERES NEGRAS NA ESCOLA BÁSICA – ESCRIVÊNCIAS E REFLEXÕES COMO PRÁTICAS DECOLONIAIS.

Célia Regina Cristo de Oliveira

¹Mestre Egressa do PPGEB /CAp-UERJ

Prof^a Ed. Básica-SME/Duque de Caxias

Email: celiachristo@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho é um breve recorte de minha dissertação de mestrado intitulada “Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação”. Parto de dimensões físico-experienciais, sendo a primeira dimensão autobiográfica, onde faço uma rememoração de trajetória em tempos/espacos distintos, tais como a escola onde atuo, bem como as contribuições de outros espacos cujas práticas pedagógicas trouxeram importantes reflexões para o campo da educação para as relações étnicorraciais. Junto ao termo autobiografia soma-se a “escrivência”: termo presente nas narrativas de histórias de vida de mulheres negras encontrado nas obras da escritora-ativista do Movimento Negro Brasileiro, Conceição Evaristo.

Palavra-chave: mulheres negras; autobiografia; etnoeducadoras; decolonialidade.

Introdução

Este trabalho é um breve recorte de minha dissertação de mestrado intitulada “Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação”. Parto de dimensões físico-experienciais, sendo a primeira dimensão a rememoração de trajetória em tempos/espacos como a escola onde atuo, bem como as contribuições de outros espacos cujas práticas pedagógicas trouxeram importantes reflexões para o campo de reflexão sobre a educação para as relações raciais. Junto ao termo autobiografia soma-se a “escrivência”: termo presente nas narrativas de histórias de vida de mulheres negras encontrado nas obras da escritora-ativista do Movimento Negro Brasileiro, Conceição Evaristo. Assumo tal constructo como

¹ PPGEB- Programa de Pós Graduação em Ensino de Educação Básica, pelo Colégio de Aplicação da UERJ

o ato da escrita de si, da trajetória de vida. Incorporar a escrevivência me coloca na dimensão de etnoeducadora, participante, entre outros grupos, da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, uma rede que vem sendo tecida no diálogo com a Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse (Colômbia) e cuja as narrativas de práticas pedagógicas tornam-se centrais nas arenas de intercâmbio e na experiência pessoal de construção de “contra-currículos”. Assumo a decolonialidade no sentido de Aníbal Quijano (2005) e a escrevivência pela saída que oferece para a compreensão dos processos educacionais circunscritos pelas práticas cotidianas escolares. Neste sentido, esta pesquisa passa a ser orientada também por um viés autobiográfico especialmente dirigido e motivado por minhas próprias experiências, momento este, em que me torno também sujeito da dissertação. Em que sou levada a recordar minha trajetória pessoal e profissional através de meus arquivos pessoais, como *espacostempos* do vivido.

Esses arquivos pessoais de *praticantesdocentes dos cotidianos das escolas*, enquanto *espacos tempos do vivido*, são *lugares de memória* que, por sua natureza e variedade de registros, mesmo dispersos e fragmentados, explicitam parte das vivências desses indivíduos, não descartando entre elas as contradições, os equívocos e as mazelas do ofício. (PACHECO,2008. P.13)

Contudo, em uma escala menor, a centralidade dos temas também foi entrecortada pela presença e trajetória de outros importantes sujeitos: três mulheres negras, membros da equipe diretiva de uma escola pública municipal em que esta pesquisa também foi desenvolvida. A partir da importância que a trajetória deste trio de gestoras tomou no desenrolar da pesquisa ganhou seu terceiro viés metodológico, este apoiado num contorno mais etnobiográfico, sendo este último não a escrita da história de suas vidas privadas, mas sim, a observação feita em seus cotidianos escolares que as trouxeram para esta escrita como etnoeducadoras. E como tal também me compreendo enquanto professoras negras preocupadas em seus cotidianos escolares com aspectos sociais, culturais e individuais, um exercício de práxis política nas suas tentativas, tal qual como venho tentando realizar, de inserção da Lei 10. 639/2003 na dinâmica cotidiana de seus chão da escola. A perspectiva intercultural nos ajuda a refletir nesse sentido. Para Walsh (2007), interculturalidade significa:

[...] processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma forma outra de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro que é pensado a través da práxis política (WALSH, 2007 apud MIRANDA, 2014, p. 200)

Metodologia

Este trabalho teve como principais processos metodológicos a pesquisa qualitativa, a observação do cotidiano escolar, com viés etnográfico e autobiográfico, por trazer além da narrativa da trajetória de mulheres negras, a inclusão de minha própria trajetória na realização e desenvolvimento de práticas pedagógicas outras, que acreditamos estar alinhadas as pedagogias decoloniais de educação deslocadas da visão eurocentrada. Em diálogo com o paradigma da complexidade, a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2000, p. 38) que a meu ver permite conhecer, do qual é feito o cotidiano em diferentes espaçostempos vividos, por serem vivenciados por distintos sujeitos e realidades.

Discussão

O redirecionamento, do meu olhar, para as práticas escolares, e neste caso, práticas escolares de mulheres negras, sujeitos que ainda no tempo atual continuam sendo vistas como seres inferiores e que, portanto, com menos direitos, constituindo-se o *Outro* subalterno (OLIVEIRA, 2016, P. 69 e 70). Na perspectiva das relações raciais o viés principal deste trabalho dialoga com Miranda:

Além das fronteiras paradigmáticas, enfrenta-se, no Brasil, um quadro insustentável de invisibilização dos ranços coloniais alimentados pelas distintas formas de subalternização do *Outro*, que resulta de processos de domínio cristalizados. (MIRANDA, 2014, p.190)

Os currículos escolares são a prova de que ainda nutrimos práticas coloniais e de subalternização e de que, paralelamente, estamos trilhando alternativas para romper este ciclo.

Conclusões

O campo das relações raciais vem desde o surgimento da Lei 10.639/2003 impactando o currículo, forçando “suas margens” para que efetivamente as diretrizes curriculares retomem novos cursos e efetivamente alcancem seus objetivos. Para isso, não só modificar o currículo por decreto é necessário, haja vista que já se passaram treze anos em que a lei fora instituída. É preciso manter os ciclos formativos, onde quer que a educação se faça presente.

Contudo, ao final deste trabalho parece razoável supor que tal abordagem seja particularmente promissora entre escolas e comunidades pobres de periferia e com clientela de maioria negra, não raras vezes feminina, que ainda se encontram extremadamente vitimadas pelas violências dirigidas às diferenças e materializadas na forma das desigualdades e invisibilidades sociais.

Referências

MIRANDA, Cláudia. Afro-colombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19 n. 59 out.- dez. 2014.

MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação. Dissertação, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? *Nuevamérica*, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

PACHECO, Dirceu Castilho. *Arquivos pessoais de praticantesdocentes e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos* / Dirceu Castilho Pacheco - 2008. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

ENTRE MATERNIDADE E DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES MÃES NA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA NA UNIRIO: MÃE DISCENTE X DISCENTE MÃE?

Christiane Santa Cruz Martins Pereira

Centro de Ciências Humanas e Sociais

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

christianemartins189@hotmail.com

Resumo

Vivendo as delícias e dores de ser mãe e discente ao mesmo tempo, vendo e compartilhando muitas histórias de superação e lutas de outras mães, discentes e professoras, decidi por pesquisar sobre o assunto porque são muitas mulheres nesta situação e percebo o quanto isso influencia nas salas de aula da UNIRIO. Não podemos negar que recebemos apoio imenso de muitos professores, mas é impossível não esbarrar em obstáculos sentindo limitações. Este trabalho visa reunir através de narrativas as experiências de estudantes mães graduandas de Pedagogia na UNIRIO, para saber o que elas buscam para sua formação e de que maneira a maternidade influencia na formação destas pedagogas. Espera-se com os resultados, verificar o que a Universidade tem feito para manter estas estudantes até a conclusão do curso em uma formação qualitativa e quais são as estratégias utilizadas por elas para driblar a falta de apoio da sociedade e os demais desafios.

Palavra-chave: maternidade; docência; narrativas.

Introdução

Meu ponto de partida para a escolha deste objeto de pesquisa foi minha própria experiência. Quando iniciei na Pedagogia em fevereiro de 2014, minha filha tinha apenas 1 ano e 8 meses e, imediatamente, percebi que haviam ali outras mulheres que passavam por situação semelhante. Algumas, infelizmente, evadiram. E assim, segui com uma discussão pessoal e íntima entre permanecer ou não nesta vida de discente/mãe x mãe/discente.

Vivendo as delícias e as dores de ser mãe e discente ao mesmo tempo, vendo e compartilhando histórias de superação e lutas de colegas que são mães, discentes e professoras, decidi por pesquisar e escrever sobre nossas experiências ao longo do curso.

Neste trabalho, o foco será as mulheres-mães e estudantes de Pedagogia considerando que muitas são trabalhadoras, inclusive professoras, e ocupam outros papéis na sociedade. O objetivo

é reunir as experiências de estudantes mães graduandas de Pedagogia da UNIRIO e saber o que elas buscam para sua formação, que estratégias adotam para driblar a falta de apoio e outros desafios, e de que maneira a maternidade influencia na formação destas pedagogas. Além disso, busca-se saber o que a Universidade tem feito para manter estas estudantes até a conclusão do curso em uma formação qualitativa, uma vez que, estas mulheres estão/estarão em sala de aula e/ou na pesquisa acadêmica.

Metodologia

A metodologia adotada será uma análise crítica das narrativas sobre as experiências destas discentes/mães a partir de conversas e entrevistas realizadas com as mesmas de forma individual e coletiva. Buscando-se uma pesquisa bibliográfica para saber como se chegou ao pensamento que se tem hoje sobre a maternidade e a educação feminina para dar suporte à análise crítica sobre as narrativas.

Discussão

Os questionamentos desta pesquisa envolvem a temática mãe/discente x discente/mãe. Neste jogo de palavras, busco discutir o que a mulher precisa abrir mão e dar prioridade para estar em sala de aula estudando, e o contrário, quando precisa assumir a maternidade deixando os estudos de lado. A partir dos relatos, saberemos quando a maternidade entra com estas mulheres na sala de aula e quando a Pedagogia se faz presente nas relações entre estas mães/discentes e seus filhos.

Por que é importante ouvi-las? E o que nos diz a História da Educação feminina sobre o assunto? O machismo e o feminismo estão envolvidos? Como pensam as universidades sobre o assunto?

A narrativa propõe uma linguagem desprendida e ao mesmo tempo rica de saberes. Larrosa diz que:

Os pedagogos, dizia antes, fizemos cara, ou carranca, de experts, de políticos, de jornalistas e de funcionários. Por isso a linguagem dominante no campo é uma mescla pastosa, pegajosa e totalitária das línguas de todos esses grêmios. Além do mais, a maioria de nós vive encurralada, como as aves asquerosas, em espaços universitários, ou seja, colocados a serviço do Governo e completamente mercantilizados. Como se isso fosse pouco, o imperativo dos dispositivos da "pesquisa" e das pressões da "carreira acadêmica" nos obrigam a escrever, e a publicar, de uma forma completamente absurda, inútil e enlouquecida. Escrever (e ler) se converteram em práticas espúrias e mercenárias, orientadas à produção de textos direcionados sobretudo aos comitês de avaliação e aos organismos financiadores de projetos de pesquisa. E, como bons professores, nos dedicamos a explicar e a doutrinar quando falar a partir da

experiência e para a experiência consiste, exclusivamente, em dizer algo a alguém, como igual, e não como aluno, não como alguém a quem é preciso explicar alguma coisa ou convencer de alguma coisa. (LARROSA, 2014, p. 121.)

Sendo assim, me proponho a dizer que essas mulheres passam a maior parte do tempo na graduação escrevendo para uma avaliação sobre conteúdos diversos não menos importantes, mas questiono sobre o momento em que elas podem contar sobre suas lutas. A partir de suas narrativas é possível que estas histórias cheguem a um público maior para quem sabe assim, o apoio e a valorização dos esforços delas se tornem rotineiros em nossa Universidade.

Sabe-se que a as mulheres, ao longo da História da humanidade, nem sempre tiveram seu direito de voz garantido. No Brasil, no século XIX, a mulher era considerada imbecil e vista como alguém que não precisasse ler e escrever sendo instruída apenas para ser mãe e esposa. Almeida (1996), fala sobre como começou a educação feminina no Brasil e o que culminou para que as mulheres buscassem o magistério. Para que elas chegassem ao mercado de trabalho, havia um interesse político. O discurso de uma suposta vocação natural das mulheres para a profissão docente era desculpa para que elas recebessem menores salários.

Ao longo do tempo com muitas lutas, as mulheres conquistaram um espaço maior na sociedade conseguindo chegar ao nível superior. Em artigo publicado em oito de março de 2016, em virtude ao Dia Internacional da Mulher, a reitoria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ressalta que são necessárias políticas públicas estruturais para as mulheres.

O problema demanda muito mais do que um dia específico em prol da igualdade de gênero. É preciso políticas estruturais que fortaleçam as mulheres na Educação, como creches com infraestrutura, pessoal qualificado e projetos pedagógicos, redução da jornada de trabalho das mulheres estudantes e mães, bem como a compreensão e transformação dos mecanismos socioculturais sutis, subjetivos, de reprodução das desigualdades de gênero. Políticas ativas de bolsas e de ampliação das condições materiais para assegurar acesso aos níveis mais elevados de formação e a ampliação da pluralidade de áreas de pesquisa são imprescindíveis. Disponível em: <https://ufrj.br/noticia/2016/03/08/precisamos-de-politicas-estruturais-para-mulheres>

Agora busca-se saber o que a UNIRIO tem a dizer sobre o assunto.

Conclusões

As conclusões feitas até aqui são provisórias. O estudo ainda será realizado a fundo, porém o que se pôde perceber é o quanto estas discentes ficaram empolgadas com a pesquisa, uma vez que, poderão debater sobre a problemática e buscar possíveis soluções em grupo. Foi possível

verificar também que alguns professores da Universidade se afligem com o tema e buscam alternativas para ajudá-las no dia a dia.

Referências

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 71 - 78, fev.1996.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Precisamos de políticas estruturais para as mulheres. Disponível em: <https://ufrj.br/noticia/2016/03/08/precisamos-de-pol-ticas-estruturais-para-mulheres>. Acesso em: outubro/2016.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

UNIDADES UNIVERSITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PESQUISADORES EM SEUS CAMINHOS E DESCAMINHOS

Cláudia Vianna de Melo

ProPEd/UERJ –GPISD

claudiavdemelo@gmail.com

Érica Cristian Reis dos Santos

ProPEd/UERJ-GPISD

ericri.dan@hotmail.com

Flávia Maria de Menezes

ProPEd/GPISD

flaviamaria37@yahoo.com.br

Resumo

O Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD) do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) desde o ano de 2010 tem desenvolvido investigações em Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI's). O GPISD tem como percurso metodológico o levantamento das produções do conhecimento sobre crianças e infâncias desenvolvidos por diversos pesquisadores, os quais têm essas UUEI's como campo de suas investigações. O levantamento resulta em um amplo acervo institucional e possibilita conhecermos os diferentes caminhos e descaminhos metodológicos realizados por esses pesquisadores. Na possibilidade de conhecermos as andarilhagens epistemológicas desenvolvidas nessas produções, os participantes do GPISD buscam trabalhos científicos em sites institucionais, em sítios como ANPEd, CAPES, SciELO, em bibliotecas universitárias, em seus depositários, na Plataforma Lattes, dentre outros. Elaboramos duas planilhas, uma na Creche da Universidade Federal Fluminense (UFF) e outra na Carochinha, na Universidade de São Paulo (USP), o que nos possibilitou conhecer as singularidades das identidades acadêmicas dessas UUEI's em suas funções de pesquisa, ensino e extensão. Na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI/UFRJ) o levantamento das produções ainda está em andamento, mas, os trabalhos elencados já revelam significativos resultados sobre diversas metodologias de pesquisa.

Palavras-chave: Creches Universitárias; pesquisa; Descaminhos Metodológicos.

Introdução

O Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD) do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED/UERJ), sob a coordenação da Prof^a Dr^a Ligia Maria Leão de Aquino desde o ano de 2010 tem desenvolvido investigações em Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI's), realizando diversas pesquisas que se debruçam na produção do conhecimento sobre crianças e infâncias, as quais têm analisado como essas produções têm se relacionado com as funções de ensino-pesquisa-extensão, próprias da universidade (AQUINO, 2015, p.1). O GPISD considera os estudos de Raupp (2002; 2004), Faria Filho, Silva e Luz (2008) dentre outros, a fim de compreender o lugar das crianças e infâncias nas pesquisas realizadas a partir das UUEI's. Para esse fim, elaboramos planilhas com os levantamentos das produções de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nessas unidades, com o objetivo de que esses materiais ofereçam suporte para pensarmos os contextos das nossas pesquisas de mestrado e doutorado, em uma compreensão das UUEI's em sua singularidade e identidade acadêmica.

Metodologia

Para o caminho metodológico do Grupo de Pesquisa realizamos um registro dos trabalhos científicos encontrados nos sites institucionais, em sítios como ANPEd, CAPES, SciELO, dentre outros. Ainda nos debruçamos na busca que se realiza em bibliotecas universitárias, em seus depositários, na Plataforma Lattes, e levantamos trabalhos acadêmicos de toda a equipe também de forma presencial nas unidades, quando necessário, registramos pôsteres e materiais pedagógicos, cadernos de campo e relatórios de equipe

Discussão

O presente trabalho, parte integrante do projeto de pesquisa intitulado Infância e Diversidade, tem como escopo principal apresentar a metodologia de pesquisa do GPISD, e a forma como essa metodologia oferece suporte para as pesquisas de mestrado e doutorado dos integrantes do grupo. Os participantes do GPISD já elaboraram na Creche UFF uma planilha com 196 produções acadêmicas, a qual ofereceu suporte a quatro pesquisas, três de mestrado e uma de doutorado. Cada uma das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do GPISD trouxe diferentes dimensões do trabalho pedagógico na Creche UFF na compreensão da especificidade dessa unidade. O GPISD também desenvolveu uma pesquisa de mestrado na Creche Carochinha na USP, quando foram encontrados 107 documentos relacionados às atividades de ensino, pesquisa e extensão, e

atualmente está com uma investigação de doutorado em andamento. Na EEI/UFRJ foi desenvolvida uma pesquisa de mestrado, e encontra-se em andamento duas pesquisas de doutorado e uma de mestrado dos participantes do GPISD, mas, já começamos a elaborar uma primeira planilha Excel, na qual constam 38 trabalhos acadêmicos desenvolvidos pela equipe da EEI/UFRJ. Diferentemente da planilha realizada na Creche UFF, a Carochinha e a EEI/UFRJ apresentam investigações sobre bebês, isto porque a unidade oferece atendimento as crianças desde os quatro meses de idade

Tabela 1. Creche UFF - Quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal

Período	Comunicação	Pesquisa	Relat.	Tese	Dissert.	Mono.	Projeto	Trabalho	Total
1997 1999	2	0	5	0	1	13	2	0	47
2000 2003	25	0	3	0	0	0	26	0	54
2004 2007	11	0	1	0	1	0	40	0	53
2008 2011	7	3	16	2	1	4	8	12	53
Não consta	3	0	3	0	1	0	1	1	9
Total	48	3	28	2	4	17	77	37	192

Tabela 2: Creche Carochinha - Quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal

Período	Comunicação	Projeto	Relat.	Tese	Dissert.	Mono.	Programa	TCC	Legisl.	Total
1989 1993	7	0	1	0	0	0	0	0	0	8
1994 1998	11	3	0	0	4	3	1	0	0	22
1999 2003	14	0	0	2	8	1	1	0	0	26
2004 2008	21	3	2	2	3	3	0	1	2	37
2009 2012	3	0	0	3	2	0	2	0	0	10
Não consta	1	0	3	0	0	0	0	0	0	4
Total	57	6	6	7	17	7	4	1	2	107

Tabela 3: EEI/UFRJ- Quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal

Período	Comunicação	Artigo	Tese	Dissertação	Monografia	Total
2006 2009	0	4	0	0	0	4
2010 2013	4	3	0	0	0	7
2014 2017	10	3	1	6	7	27
Não consta	2	2				4
Total	16	12	1	6	7	42

Os diversos levantamentos das produções têm contribuído na construção do acervo institucional dessas unidades, os quais podem ser compreendidos como patrimônio da humanidade. Muitos estudos sobre “patrimônio da humanidade” têm sido desenvolvidos, e alguns marcos definidos desde 1972 com a Conferência Geral da Unesco passou a considerá-los como pertencentes a todos os povos do mundo. Compreendemos que a cultura universitária desenvolvida pelo tripé

acadêmico das UUEI's são criações científicas, artísticas e tecnológicas protegidas pela Constituição Federal em seu Artigo 216 "Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira" (BRASIL, 1988). Ressaltamos a premente necessidade de se investigar os caminhos e descaminhos realizados pelos diversos pesquisadores na UUEI's, pois, vivenciamos um momento político nacional de insegurança frente ao reconhecimento da necessidade da pesquisa, ensino e extensão em nossas universidades públicas.

Conclusões

Todas as investigações até a presente data trazem resultados que afirmam o compromisso social e acadêmico dessas UUEI's, em suas funções de ensino, pesquisa e extensão, guardadas as especificidades de cada uma delas. Com o desenvolvimento das investigações realizadas pelo GPISD na Creche UFF, na EEI/UFRJ e na Creche Carochinha, temos a possibilidade de conhecer como os pesquisadores se aproximaram das infâncias de crianças na mais tenra idade e ampliar os instrumentos metodológicos do GPISD. Os diversos levantamentos das produções têm contribuído na construção do acervo institucional dessas unidades, os quais podem ser compreendidos como patrimônio da humanidade. No GPISD nos propomos a contribuir com a divulgação dos diferentes resultados de pesquisa, ensino e extensão realizados em UUEI's, em um momento político brasileiro que necessita de afirmação da educação infantil na esfera federal e da afirmação do compromisso acadêmico e social de nossas universidades públicas.

Referências

AQUINO, L. L. de. Professoras de educação infantil e docente. **Revista Teias**; Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 05 out. 1988.

FARIA FILHO, L.M. de; SILVA, I.O.; LUZ, I.R. da. **Os grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações**. 31 REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, MG, 2008.

RAUPP, M.D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 5 de abril de 2018.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

EDUCAÇÃO, SEUS CENÁRIOS E ATORES: (RE)ESCREVENDO ROTEIROS

Greice Regina Bolgar dos Santos

Mestranda do PPGEdu/UNIRIO; Grupo de Pesquisa *GFPPD* – UNIRIO.
bolgargreice@gmail.com

Heidi Rocha da Conceição

Lipead (UNIRIO); Grupo de Pesquisa *GFPPD* – UNIRIO
rochah711@gmail.com

Rachel Regina Bolgar dos Santos Pimentel

Mestre em Educação pela UNIRIO; Grupo de Pesquisa *GFPPD* – UNIRIO
rachelbolgar@gmail.com

Resumo

O debate em torno das finalidades do ensino público evidencia o quanto é necessário ressignificar currículos e avaliações a fim de atribuir significado às diferenças culturais, étnicas e religiosas dos atores partícipes do cenário educacional brasileiro. Para contribuir com tais reflexões optou-se, neste estudo, por um percurso metodológico que articulasse as temáticas aqui apresentadas com as abordagens de diferentes teóricos, os quais podem ser considerados “roteiristas” desse debate, justamente por trazerem categorias necessárias para a transformação de um cenário desigual, monocultural, etnocêntrico, colonialista e neoliberal, como é o caso do Brasil e de países da América latina. Almejamos a reinvenção da escola, tanto na sua estrutura, como na sua proposta curricular, de modo que os “espetáculos” protagonizados por seus atores apresente uma educação realmente de qualidade, intercultural, diversificada, fundamentalmente humana e, conseqüentemente histórico-crítica.

Palavras-chave: Educação; diferenças; igualdade; interculturalidade; colonialidade.

Introdução

Desigualdades, igualdade, diferença, currículos, avaliação, e etc., são temas que perpassam o momento educacional brasileiro. Em um palco repleto de incertezas e anseios, estes seriam títulos atuais para possíveis espetáculos teatrais? Caso afirmemos tal indagação, quem seriam os atores principais e coadjuvantes deste cenário? Quem escreveria os roteiros?

Essas perguntas com respostas ainda imprecisas, fomentam novos questionamentos. Procurando responde-las e, tomando como exemplo a peça teatral *“Inimigos de Classe”* citada por Costa (2012) para debater a temática da escola, seus atores e suas relações, usaremos a metáfora

de um espetáculo teatral. E por que a escolha do teatro para esse debate? Por ser uma arte previamente descrita, contudo prontamente mutável.

Os palcos educacionais brasileiros apresentam personagens distintos, que desempenham papéis que, dependendo dos contextos e dos cenários criados, passam de protagonistas a coadjuvantes. Em alguns casos – ou na maioria deles – são invisibilizados por cenários cobertos de desigualdades e discriminações.

Partindo desses cenários e indagações levantadas por nós, “espectadoras”, objetivamos com esse estudo a (re)escrita de “roteiros”, a partir de autores que dialogam com as realidades diferenciadas dos atores nele envolvidos. A contribuição recai para ampliação de futuras pesquisas no campo da educação e na formação de novos educadores e pesquisadores brasileiros.

Metodologia

O estudo foi construído a partir das análises dos seguintes referenciais teóricos: Candau (2015), Costa (2012), Esteban (2014), Fleuri (2017); Miranda (2014), Walsh (2013). Consideramos a pesquisa bibliográfica fundamental, pois é “a primeira tarefa a que nos propomos capaz de projetar luz e permitir uma ordenação ainda imprecisa da realidade empírica” (MINAYO, 2008, p.97). O embasamento teórico é primordial ao objeto de estudo, por isso, não pode ser aleatório.

Iniciando a escrita: o que dizem os autores?

Esteban (2014) inicia a escrita do roteiro através de suas reflexões acerca da avaliação educacional e o não respeito às diferenças nos testes utilizados pelas avaliações externas, como por exemplo, o Provinha Brasil, que unifica, padroniza e sistematiza saberes direcionados a personagens infantis com histórias de vida diferenciadas. Direciona criticamente seu olhar a uma educação monocultural em uma sociedade pluricultural. Nesse cenário, os atores passam de protagonistas para coadjuvantes subalternizados por uma estrutura educacional voltada para a desigualdade e a permanência das classes populares na estrutura socioeconômica brasileira. Continuando, Fleuri (2017), afirma que os processos de subalternização desses sujeitos reforçam as relações de colonialidade presente nos países latino americanos. Os questionamentos desses dois “roteiristas” indicam uma invisibilização daqueles que deveriam protagonizar essas histórias, alunos e professores que têm seus papéis esquecidos e, conseqüentemente, “sequestrados” (Candau, 2015). Esses primeiros, os alunos, são crianças que dialogam dentro e fora da escola e, portanto, definitivamente não cabem em uma linha com vinte quesitos (Esteban, 2014).

Candau (2015) dialogando mais uma vez com esses roteiristas, traz, em seus escritos, duas categorias produzidas por esses cenários e que não podem dissociar-se: igualdade e diferença. Atualmente a educação e seus processos teorizam uma igualdade que, todavia, na prática, padroniza currículos, avaliações e sistemas, desprezando as diferenças culturais, étnicas e religiosas de seus atores. Nesse difícil roteiro surgiriam, segundo Candau, dois “subatores”: “Nós” e os “outros”, cada vez mais distanciados e sem diálogo. Os primeiros (não propositalmente são colocados como primeiros), os “Nós”, são os protagonistas, os melhores, aqueles que estão no topo dos ranking’s de suas escolas, alunos e professores que atingiram os melhores desempenhos e, que, por isso, desfrutam de uma “qualidade” educacional impecável, vitrine para o mundo. Um mundo onde os “outros” só olham, não entram. Mas quem são os “outros”? São meros coadjuvantes, que silenciados neste espetáculo, representam os perdedores, os últimos dos ranking’s, os “diferentes”, que indiretamente “ameaçam” os “Nós”, exatamente por suas diferenças (Candau, 2015).

No início desse debate apresentamos o teatro como uma arte possível de mudanças, com roteiros prontos, contudo, mutáveis. Sendo assim, mais uma vez indagamos: os “outros”, silenciados e invisibilizados poderiam mudar de coadjuvantes para protagonistas?

(Re)escrever esse roteiro não é fácil, todavia, não é impossível. Precisaremos de um processo de empoderamento desses atores, formando sujeitos de direitos, (Candau, 2015) “insurgentes”, com voz e vez.

Nesse processo de (re)escrita, agora, empoderada e insurgente, Walsh (2013) nos ajudaria, partindo da proposta de uma pedagogia decolonial, que, segundo Miranda (2014), “... podem ser oportunidades de estabelecermos diálogos mais *inter*, menos hierárquicos nos projetos educativos...” (p.1072).

Para concluir

Todos esses “autores roteiristas” trazem categorias importantes e necessárias para a transformação de um cenário tão desigual, monocultural, preconceituoso, etnocêntrico, colonialista e neoliberal, como é o caso do Brasil e de países da América latina. Essas categorias dialogam para ultrapassar barreiras difíceis, como, por exemplo, uma educação voltada para a competição, a lógica do mercado, visando somente o lucro, a perpetuação econômica, social e política (Candau, 2015).

Esses roteiros são escritos e reescritos todos os dias por teóricos e pensadores (além dos citados aqui) que caminham por cenários distintos, com personagens históricos, em sua maioria

silenciados, subordinados e oprimidos. Buscam por uma reinvenção da escola, de suas estruturas, de seus currículos, de seus atores, para que esses espetáculos apresentem uma educação realmente de qualidade, intercultural, diversificada, fundamentalmente humana e, conseqüentemente histórico-crítica.

Referências

- CANDAU, Vera Maria. Nós e os outros: desafios para a educação em direitos humanos. In: CANDAU, V. M; SACAVINO, S. B. (Orgs). **Educação: temas em debate**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.
- COSTA, Marisa Vorraber. O fim ou a reinvenção da escola? **Revista Novamerica**, n.134, pp.34-37, abr-jun, 2012.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a12v19n2.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- FLEURI, Matias Reinaldo. Aprender com os povos indígenas. **Revista Educação Pública**. V. 26, n. 62/1, p.277-294, maio/ago, 2017.
- MINAYO, M.C. Correntes de Pensamento. In: O desafio do Conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008, p.95-106.
- MIRANDA, C. Afro-colombianidade e outras narrativas – a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.19, n. 59, out./dez. 2014.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553p.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

REVISITANDO A EXPERIÊNCIA *PIBIDIANA*

Jessyca Helen Romão Oliveira

Grupo de Pesquisa Formação de professores, Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade:
agendas emergentes na escola e na universidade

4° CRE – SME/RJ

Jessycahelen0@gmail.com

Resumo

O presente trabalho consiste no exercício de revisitar a experiência proporcionada pela atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) através do ponto de vista como docência da rede pública. O objetivo é pensar sobre os saberes construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa “Pibib e Currículo: caminhos para a formação entre a escola básica e a universidade” realizada por meio de programa e confrontá-los com esta nova perspectiva.

Palavra-chave: educação básica; docência ; PIBID; currículo; epistemologias outras

Introdução

É necessário refletir sobre a prática. Seguindo um dos ensinamentos freirianos abordados de forma recorrente nos cursos de Pedagogia, lugar da minha formação, compreendo cada vez mais a necessidade de revisitar os espaços de formação assim como os saberes estabelecidos nesse processo. Dessa forma, ampliando este conceito, temos a importância de refletir sobre a prática não só no momento atual, a curto prazo, mas também refletir sobre o ontem e sobre as reflexões de ontem.

Nesse sentido, apresento neste trabalho o exercício de revisitar a experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e os saberes construídos por meio dessa vivência partindo não mais de uma visão de dentro, como bolsista, mas a partir de um olhar desenvolvido através da prática como docente da rede pública do município do Rio de Janeiro.

A docência mostra-se, então, como um novo lugar de observação e ação sobre o cotidiano escolar, o que permite uma revisão das hipóteses construídas enquanto estudante de pedagogia e bolsista PIBID. Dentre essas hipóteses está a percepção do programa como um ambiente de formação diferenciado que possibilita a criação de um espaço de formação na fronteira entre a

escola e a universidade. Tal espaço representa a ampliação dos currículos escolares e universitário. Defendo que é nesses espaços que as epistemologias *outras* encontram um solo fértil para desenvolver-se e dialogar entre si.

Dessa forma, pretendo, então, reafirmar a necessidade de programas e projetos que promovam a oxigenação das instituições como estratégia para a elaboração e realização de propostas contra-hegemônicas. De forma semelhante, compreendo atualmente a relevância do PIBID não apenas para a formação docente, mas para uma aproximação entre as instituições através de um potencial intercultural que atinge os sujeitos envolvidos de maneira ampla.

Metodologia

O exercício de refletir novamente sobre a experiência *pibidiana* parte inicialmente da releitura da monografia construída sobre a atuação no projeto, intitulada “Pibib e Currículo: caminhos para a formação entre a escola básica e a universidade”. O trabalho, realizado como norma para a finalização do curso, é o resultado de uma investigação sobre os possíveis impactos do programa em relação às instituições participante – a escola e a universidade – no que tange o currículo enquanto “caminho” de formação.

Nesse sentido, a pesquisa parte da etnografia da experiência de inserção no cotidiano escolar através do PIBID. Ao ser realizada em trânsito entre a escola e a universidade, a pesquisa se apropria deste lugar e o utiliza como fundamento para explorar um novo currículo possível criado a partir e através dessa movimentação.

A reinserção no cotidiano de uma escola pública, agora sob a perspectiva docente, reativa a necessidade de reflexão crítica sobre a prática pedagógica como indica Freire (1996). Essa reflexão, porém, encontra-se marcada e permeada pelas vivências *pibidianas* e, portanto, a necessidade de revisitar tal lugar e tais saberes.

Discussão

A universidade como espaço de formação pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão pretende promover uma efervescência de possibilidades de formação ao graduando. Compreendo, portanto, o PIBID como uma dessas possibilidades. Sabendo que contemplar apenas uma dessas dimensões não basta, uma aproximação das fronteiras com outros espaços torna-se relevante. São nestes entremeios que o diálogo é possível e que uma reelaboração dos saberes torna-se mais viável.

Pensando com Pimenta (1996), compreendemos que os saberes construídos através experiência – elaborados no cotidiano, nas trocas entre os sujeitos e na reflexão sobre tais experiências – constituem uma das dimensões dos saberes necessários à docência em uma relação de mediação com os *saberes científicos* e *pedagógicos* estruturando a formação profissional e a construção de uma identidade docente. Nesse sentido, o PIBID, enquanto programa de valorização e incentivo à docência, demonstra coerência ao promover a imersão do licenciando no cotidiano escolar estabelecendo o *chão da escola* como espaço-tempo de formação docente.

Dentre os objetivos do Programa, temos: a criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. Nessa perspectiva, entender a escola como ambiente de produção de conhecimento e de formação docente indica uma ruptura com uma visão hierárquica sobre tais espaços, sujeitos e culturas, tornando possível uma leitura intercultural sobre o programa como indicam Miranda e Cavalcanti (2012). Podemos perceber ainda que, se por um lado o programa transforma a formação docente, por outro a escola básica torna-se o grande palco onde dessas transformações.

A partir do novo lugar de pensamento proporcionado pela atuação como professora da rede pública, retomo algumas noções sobre o programa: o grande potencial formativo das parcerias, ou redes de colaboração, para a qualidade acadêmica dos cursos de licenciatura e para ao estabelecimento de novas interações e movimentações no ambiente escolar.

Conclusões

Proporcionar uma efervescência de possibilidades de formação para o educando não é pertinente apenas para a formação universitária, e pode ser aplicada também para a educação básica. O PIBID possibilita a inserção de ações e projetos diferenciados no cotidiano escolar e, por isso, é possível interpretar que o programa tem o potencial para promover o ambiente escolar como um lugar mais atrativo, lúdico e de maior diversidade, portador de narrativas outras.

Atualmente, enquanto docente da rede pública inserida em uma escola de educação em tempo integral compreendo que para as/os estudantes a existência de projetos que explorem áreas não abordadas pelo currículo estabelecido ou que tragam outras perspectivas é de grande urgência. O modelo de escola entendida como um espaço fechado em si mesmo, tal qual podemos

compreender também a universidade, tem dado poucos frutos. Dentre eles, a dificuldade de tornar o ambiente escolar um lugar afetivo para os estudantes. O que se aprofunda ao pensarmos nas crianças e jovens provenientes das periferias onde é possível encontrar uma distância quase que astronômica de sentido entre o que é apresentado como conteúdo obrigatório e a realidade do estudante. Tais percepções apontam para a necessidade de ampliar conceito do que é a escola.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, p. 165, 1996.
- MIRANDA, Claudia; CAVALCANTI, Elizabeth C. **Mediações didáticas interculturais, pluriversidade e formação docente em uma escola de ensino médio no Rio de Janeiro**. Anais do XVI ENDIPE. Campinas, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Júlia Gabrielle Neves Peçanha

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

juliagnp@gmail.com

Resumo

O campo educacional nas últimas décadas é marcado por mudanças na legislação e por intensas movimentações em busca de inclusão e justiça social. Nesse contexto, é criada em 2003 a Lei 10639 tornando obrigatório em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira, e ampliando o debate sobre diversidade cultural nas escolas e questões étnico-raciais. Compreendendo que uma nova orientação curricular demanda novos saberes e práticas escolares, o presente trabalho busca observar essas mudanças no âmbito da modalidade de educação de jovens e adultos num projeto filantrópico numa escola do Rio de Janeiro através de entrevista com o objetivo de observar o discurso da coordenação pedagógica.

Palavra-chave: Lei 10639; EJA; Currículo; Diversidade Sociocultural.

Introdução

Nos últimos anos foram vivenciados momentos marcantes na ampliação da legislação educacional. Em resposta a muitas reivindicações e a intensificação de debates e dos movimentos sociais foram criadas propostas e políticas de combate à discriminação e promoção de valorização da diversidade sociocultural.

Nesse contexto, em 2003 é criada a lei 10639 posteriormente ampliada pela lei 11645 que além do ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira inclui a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena. Mais do que a inclusão de conteúdo no currículo de história, a proposta é que a temática seja abordada em todo âmbito escolar transbordando a fronteira disciplinar e incluindo diversos aspectos da história desses dois grupos étnicos e sua importância na formação da população brasileira, suas lutas e contribuições nas áreas social, econômica e política.

A introdução dessa temática não é algo simples, pois implica na ressignificação de histórias recorrentemente negadas pela sociedade e valorização de culturas silenciadas historicamente. O currículo é o ponto de partida para a construção da identidade e da subjetividade do indivíduo e por isso a importância de se pensar que currículo estamos praticando.

Apesar da lei vigente ser a 11639/08, esse trabalho focará na aplicação da lei 10639 entendendo seu marco na discussão da diversidade cultural. O objetivo desse trabalho é através de revisão teórica e entrevista, provocar a reflexão quanto ao discurso e aplicação da lei na educação de jovens e adultos. Pretende-se perceber quais mudanças e implicações a criação da lei acarretou ao currículo e a formação dos docentes.

Metodologia

A proposta metodológica deste trabalho é a coleta de informações através de entrevista com a coordenação pedagógica onde o objetivo é observar o discurso, os impactos no currículo da EJA, a prática e o envolvimento do corpo docente com a finalidade de atender a lei 10639.

O presente trabalho foi realizado em escola particular que possui a modalidade de EJA como projeto filantrópico oferecendo Educação Básica e Cursos Profissionalizantes de forma gratuita. A estrutura da EJA nessa instituição compreende fases semestrais com turmas do 6º ano do fundamental II até o 3º ano do ensino médio.

Discussão

A construção de um currículo pode ter seu foco em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Segundo Tomaz Tadeu (2005) as teorias de currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante para o ideal de ser humano em determinada sociedade. A questão que serve de base para qualquer teoria de currículo é qual conhecimento deve ser ensinado.

Paulo Freire é um precursor para pensar o desenvolvimento da educação de adultos e, considerando as teorias do currículo, um crítico a teoria tradicional. Para ele a educação deve considerar a construção social, e a teoria tradicional não está preocupada com a vivência das pessoas envolvidas no ensino.

Cabe ressaltar, que a EJA reúne historicamente pessoas que se encontram excluídas do ensino dito regular e são em sua grande maioria trabalhadores marginalizados do espaço escolar.

A entrevista realizada com a coordenadora pedagógica inicia com a seguinte frase dita por ela "Em EJA, cada turma é uma inclusão, não somente de alunos com necessidades especiais, mas de jovens, idosos, imigrantes, com histórias de vida diferente, valores diferentes, que precisam

de atenção especial e possuem necessidades diversificadas para a aprendizagem”. Segundo ela, o papel da EJA é resgatar para esse público uma educação que é assegurada como direito na Constituição Federal de 1988.

Durante a entrevista buscou-se entender como a lei foi recebida por ela em 2003, quais as mudanças percebidas desde então no âmbito escolar, como o tema vem sendo abordado em EJA, quais atividades e disciplinas abordam a temática, se há ou houve resistência por parte dos docentes e dos alunos e se a diversidade cultural está incluída em outros projetos.

Em sua fala, vindo ao encontro dos conceitos apresentados neste trabalho, a coordenadora reforça que o currículo precisa ser fiel ao propósito da instituição. É preciso propiciar ao aluno o olhar questionador que não promova sujeitos de repetição. Considerando a grande mistura em salas de aula de EJA, é importante encontrar maneiras acessíveis para construir o conhecimento mesmo diante dos desafios de tempo reduzido e muitas vezes de desvalorização da modalidade.

Conclusões

Os jovens e adultos que decidem estudar em EJA são em sua maioria trabalhadores e dão muita importância a esse espaço. O desejo de vivenciar a escola e a sala de aula não vivenciada anteriormente, possibilita ainda mais o olhar curioso e ouvido atento para reflexões transformadoras. Aos professores fica o grande desafio de sem material específico trabalhar o conteúdo da matriz curricular, porém buscando sempre significação para o que está sendo ensinado.

Como trabalhadora e estudante do curso noturno de Pedagogia na UNIRIO, compartilho das dificuldades dos alunos da EJA nessa árdua dedicação aos estudos e ao trabalho. A identificação com o tema é o ponto de partida para a fluidez da aprendizagem, e no meu caso, foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Na instituição observada, a temática garantida na lei é abordada principalmente nas disciplinas de Geografia e História, onde as professoras trabalham músicas, história, culinária e religião para desconstruir a forma pejorativa e negativa de falar de África. O engajamento por uma educação transformadora é requisito no momento de seleção de professores, então não se encontram resistências para atuar com um currículo crítico.

É visível a situação de privilégio da instituição observada nesse trabalho. Por se tratar de um projeto filantrópico em uma escola particular, existe estrutura, incentivo e apoio aos professores para projetos emancipatórios com discurso de justiça curricular e de igualdade sociocultural. Essa realidade não é a mesma em muitas escolas que aplicam a modalidade de EJA pelo Estado ou

Município. Ainda há um longo caminho a trilhar para que o ensino não seja praticado somente como obrigação, mas seja praticado de forma eficiente e em prol do combate à desigualdade racial.

A presente pesquisa apresenta potencial para ampliar seu campo de observação e estudo com entrevistas aos docentes dessa instituição e/ou outros espaços e instituições públicas.

Referências

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei nº. 11645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo. 2. ed., 8ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

OUTRAS LINGUAGENS E OUTROS AFETOS PARA O DEBATE EDUCACIONAL: O TRABALHO COM ESTÉTICA

Larissa Melo Mendes

Aluna da Graduação na UNIRIO

mendeslarissamelo@gmail.com

Priscila dos Santos Terra

Aluna da graduação na UNIRIO

priscilaterra8@gmail.com

Resumo

Tendo como pressuposto a importância da estética na educação, o objetivo desse trabalho é fundamentar o uso de outros métodos, além dos comuns ao meio acadêmico, para criar afetos entre professor e aluno. Partindo de uma experiência pessoal com crianças da educação infantil que propunha uma seção de fotos na escola, procuramos analisar a reação das crianças, o surgimento prático do afeto e a possível melhora no desempenho escolar. Não se trata de uma pesquisa quantitativa e sim de um levantamento bibliográfico somado a experiências pessoais. Refletimos, desse modo, sobre a importância do papel do educador não apenas como transmissor de saberes e sim como formador de subjetividade. Nosso diálogo é com Schiller e Freire visando entender sobre estética e educação e ao mesmo tempo entender com a experiência como as práticas curriculares podem transgredir e considerar subjetividades bem como outras afetações de um coletivo implicado em práticas como a fotografia.

Palavras-chave: Educação Estética; Paulo Freire; afeto; fotografia;

Introdução

Primeiramente é preciso indicar o norteador dessa pesquisa que foi uma experiência profissional num estúdio de fotografias que tinha como principal atividade confeccionar foto como lembranças em escolas, nela, as crianças eram embelezadas para poderem tirar as fotos, não era uma atividade corriqueira, mas sempre que chegávamos nas escolas essas não conseguiam conter tamanha felicidade. Mesmo sendo uma atividade extracurricular de pouca duração, segundo as educadoras da instituição, podemos supor que houve substantiva melhora no interesse do corpo docente por frequentarem e participarem das atividades escolares.

Além de especificar o que conduziu o nosso estudo, esse trabalho tem também o intuito de conceituar brevemente a Educação Estética com base no pensamento Freiriano que diz que educar esteticamente é dialogar e estabelecer relações horizontais na prática do fazer pedagógico. Ademais de Paulo Freire também foram consideradas as contribuições de Friedrich Schiller sobre o campo a partir de um levantamento bibliográfico.

Não nos contendo, levamos a ideia de educar esteticamente para além da sala de aula, além do quadro negro, abrimos uma nova discussão. De que maneira esse tipo de atividade extracurricular fomenta o processo educativo? Como conciliar recreação com atividade educativa? Criar afetos entre professor e aluno é realmente importante? Para que embelezar o trabalho educacional? Foram essas perguntas que deram início a essa discussão e esse trabalho tem o intuito de provocar a reflexão sobre o assunto.

Por fim, temos como objetivo instigar a reflexão para que esta leve-os a compreender a importância do afeto na educação infantil e a possibilidade de construção desse afeto por meio de outras pedagogias, trazendo como exemplo a fotografia.

Metodologia

A participação direta nos ensaios fotográficos nas escolas foi o ponto de partida do estudo. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica para revisão de literatura na área da educação ética e estética, focando as reflexões de Paulo Freire e Friedrich Schiller sobre o tema. Ademais foram consideradas contribuições feitas a partir do diálogo e convivência com educadoras e estudantes da educação infantil no período em que estivemos inseridos nas escolas.

Este resumo foi construído com base em reflexões fundamentadas em experiências pessoais somadas a um trabalho de pesquisa e análise, é importante frisar que não se trata de uma pesquisa detalhada.

Discussão

Friedrich Schiller foi um poeta e dramaturgo que questiona os princípios e os meios da Revolução Francesa (1789) e seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Para o poeta a transformação da sociedade só pode ser feita por meio de ideias, porém não basta a mudança, mas também sua perpetuação. Para tanto, se faz necessária a educação de indivíduos que perpassa pela estética, pela contemplação do belo. Para Schiller, só dessa forma será possível o

surgimento do homem ideal, como aquele que supera as necessidades primordiais da natureza e amplia-se por meio de uma cultura que revele a beleza.

Freire nomeia o belo da educação estética como boniteza, que para ele significa esperança, alegria, solidariedade, amizade, bem-querer, decência e ética. Esse lado estético da educação, que Freire sonha, mostra-se desde o momento em que o professor entra em sala e cumprimenta seu aluno, conhece e se interessa por sua história, chama-o pelo nome, identificando-o e personalizando-o no contexto pedagógico. O pensamento freiriano diz por fim que o conhecimento não está apenas em livros ou mesmo na fala do professor, ele está imposto em toda a relação estabelecida entre o educando e o educador.

Com base no exposto podemos afirmar que o processo educacional não se dá apenas na transmissão do saber, para além disso o processo educacional se dá em todas as atividades realizadas nas instituições escolares, quanto mais ricas e mais diversificadas essas atividades forem melhores serão os resultados alcançados pelos estudantes. Refletimos desse modo, sobre a importância do papel do educador não apenas como transmissor de saberes e sim como formador de subjetividade. Buscamos entender com a experiência como as práticas curriculares podem transgredir e considerar subjetividades bem como outras afetações de um coletivo implicado em práticas como a fotografia.

Podemos usar como exemplo os ensaios fotográficos que nortearam esse trabalho, mesmo sendo uma atividade extracurricular que aparentemente não teria envolvimento algum com o processo educativo mostrou resultados importantes. Toda a movimentação para confeccionar as fotos e a atenção que era depositada nas crianças nesse momento teve como consequência um aumento da satisfação dessas crianças com a escola, renovando assim, por meio do afeto, o desejo das crianças de frequentarem a instituição.

Além de atividades complementares é fundamental para o desenvolvimento da criança a construção de uma educação com afeto, a fotografia é uma linguagem a se considerar no processo de acolhimento docente. A escola não deve ser um espaço meramente racional, deve ser um espaço para a criação de laços afetivos e para isso é importantíssimo o vínculo com o professor.

Conclusões

Em virtude dos fatos mencionados fica evidente a importância do papel do educador para além da transmissão de saberes, quanto mais o educador tiver consciência do que está presente

nas dinâmicas estabelecidas na relação direta com os alunos, maior será a chance de utilizar os recursos corretos para auxiliar o aprendizado. A atenção para a relação com alunos é uma chave preciosa, capaz de promover melhorias e transformações positivas e concretas. O que se aprende na práxis educacional envolvendo as linguagens onde a imagem tem um valor destacado, é que são inúmeros os caminhos para provocar as aprendizagens plurais. Nesse contexto usamos as palavras de Costa, Silveira e Sommer (2003 p. 57) que conclui ter encontrado subsídios para afirmar que a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles.

Cabe aqui por fim consumir que o trabalho educacional com estética visa conscientizar o educando, emancipar esse aluno para que assim ele possa promover a mudança em si e a partir daí mudar a sociedade em que vive. Contestando os moldes arcaicos que dominam o processo educacional e fazendo uso de outras linguagens e de outros espaços é possível alcançarmos essa educação estética.

Referências

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. 2003. 36-61 p. Artigo - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista Brasileira de Educação, 2003. nº 23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25°. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, Roseli Kietzer. **CONCEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES DE SCHILLER E PIAGET**. 2007. 158-169 p. Artigo (Mestre em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Regional de Blumenau, Revista de Letras, Artes e Comunicação ISSN 1981 - 9943 Blumenau, [mai/ago 2007]. v. 1, n. 2.

OLIVEIRA, Elaine Maria Oliveira de. **A estética na educação: a práxis freiriana na escola**. 35 f. Dissertação - Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39560/000823649.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética**. 2013. 329 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70604/000877780.pdf?sequence=1&locale-attribute=es>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA FEMININA NEGRA E INDÍGENA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Luane Bento dos Santos

luanebentosantos@gmail.com

Doutoranda em Ciências Sociais

PPGCIS/PUC-RIO

Resumo

Neste trabalho, abordamos os caminhos adotados para a construção da atividade escolar “Participação política feminina negra e indígena”. Demonstramos como a atividade insere as legislações federais de História e Cultura africana e Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica nos currículos escolares, possibilita a construção de outras representações sociais das mulheres negras e indígenas, visibiliza a ativismo político das mulheres negras e indígenas e criar identificações afirmativas nos discentes. Descrevemos atividade que enfocam narrativas outras, além de problematizar os discursos hegemônicos.

Palavra-chave: Gênero; Relações Étnico-raciais; Participação Política; Pedagogia Decolonial

Introdução

Este trabalho busca apresentar a atividade escolar “Participação política feminina negra e indígena” que acontece desde o ano de 2017 nas 1º e 2º séries do ensino médio, em instituição escolar da rede pública estadual de ensino, no município de São Gonçalo -RJ e na qual a pesquisadora é professora de sociologia. A atividade está dentro de uma série de iniciativas relatadas em outros lugares (SANTOS; OLIVEIRA, 2017) que são tomadas pelo corpo docente das instituições para que haja a aplicação, em seus currículos escolares, das legislações federais de n. 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e História e Cultura indígena. Deste modo, a atividade surgiu da emergência de inserir as duas legislações em questão no currículo escolar e na prática pedagógica, bem como questionar a pouca visibilidade dada nos livros didáticos e currículo mínimo de sociologia para as inúmeras formas de ativismo político das mulheres negras e indígenas na sociedade brasileira. Além disso, nos propomos a

desconstruir com os discentes “o lugar de negra” e de indígena (GONZALES, 1980). *Lugar* que representa socialmente essas mulheres a partir de estigmas, estereótipos de inábeis, hipersexualizadas, adaptadas a todas formas de violências e que subestima suas capacidades de organizações autônomas, isto é, a capacidade de reagir a estrutura de desigualdades que estão imersas.

Entendemos que os esforços para desconstruir e reconstruir pensamentos no contexto de educação formal estão em consonância com os propósitos de uma pedagogia decolonial por trazer para o centro das atividades pedagógicas narrativas outras

Nesse trabalho tivemos como objetivos visibilizar a participação política feminina negra e indígena, debater o pertencimento étnico-racial, desconstruir estereótipos acerca desses universos femininos, disseminar representações e informações afirmativas e sobretudo implementar as legislações federais supracitadas e demonstrar essas mulheres enquanto sujeitos políticos.

Metodologia

Nosso referencial teórico está fundamentado nos debates encontrados nos campos da Educação e Relações Étnico-raciais e Pedagogia Decolonial. Como método e técnicas de pesquisa utilizamos: revisão de literatura e levantamento bibliográfico. Ressaltamos que fizemos uma avaliação criteriosa dos livros didáticos de sociologia para o ensino médio com objetivo de analisar de que modo apareciam os conteúdos de gênero e movimentos sociais e se constavam nas edições estudadas a atuação política de mulheres negras e indígenas nesses temas. Utilizamos cinco livros do ensino médio distribuídos no momento de escolha dos livros nas escolas e verificamos a não- visibilidade dos grupos femininos negros e indígenas.

Discussão

No contexto escolar, o debate de gênero ainda é tímido e recortado por vários processos ideológicos dentre eles podemos citar a branquitude que hegemoniza o lugar de fala e de história e o racismo epistêmico que nega a produção social do conhecimento de grupos minoritários. Assim, notamos que nos meses de março em que se comemoram o dia internacional da mulher ou nos conteúdos escolares de sociologia que visam as questões de gênero o enfoque dado é à participação política das mulheres brancas. Para nós, isto demonstra como ocorrem a consolidação de conteúdos hegemônicos que dão visibilidade e protagonismo a história e cultura dos povos considerados brancos, neste caso específico, as mulheres brancas e de classes sociais não

populares. Em contraposição a esse fenômeno criamos a atividade em questão para ressaltar e informar ao público estudantil escolar esse outro lugar do debate de gênero, o lugar atravessado por raça e classe. Para esse intento, solicitamos as turmas do 1º ano e 2º ano do ensino médio que pesquisassem sobre Organizações Não Governamentais - ONGS e movimentos sociais de mulheres indígenas e negras, assim como as intelectuais expoentes desses grupos e as principais pautas de lutas. Orientamos que realizassem cartazes com imagens de algumas intelectuais e minibiografia para que a pesquisa fosse disseminada visualmente para outros estudantes que não são informados ou são poucos informados sobre esses grupos e que não fazem parte dessas turmas.

Esclarecemos que no 1º ano escolar a pesquisa e trabalho escrito foi colocada dentro do contexto das festividades do mês de março em que se comemora no dia 08 o dia internacional da mulher. Nessas turmas de 1º ano, duas turmas, dialogamos sobre quais mulheres e quais questões eram trabalhadas nessa data e de que modo a pesquisa realizada trazia novas percepções ou ideias para serem refletidas na realidade. Da mesma maneira, propomos as turmas do 2º ano, quatro turmas, atividade sobre movimentos de mulheres negras e indígenas a fim de abordar as lutas por *igual dignidade* que ocorrem no cotidiano. No entanto, nessas turmas os discentes puderam observar que o conteúdo obrigatório *Direitos Humanos, Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais* dispostos nos livros didáticos do primeiro bimestre não prioriza, discute ou sequer menciona as lutas dessas mulheres como parte dos processos pertinentes para a construção de democracia, consolidação de cidadania e ampliação dos direitos na sociedade.

Como resultado percebemos a surpresa dos discentes ao pesquisar sobre os movimentos, sobre a trajetória de algumas intelectuais e lideranças, verificamos a identificação positiva com essas trajetórias individuais e coletivas. Além disso, tivemos acesso a relatos nos trabalhos escritos que revelaram uma positividade dos discentes ao comentarem sua ascendência indígena por perspectiva em que a base das discussões não estavam alicerçadas no mito da democracia racial, mas sim na promoção desse outro lugar construído através do requerimento da atividade, da pesquisa para realizá-la e da reflexão forjada.

Conclusões

Concluimos que a prática docente comprometida com perspectiva decolonial, antirracista e anti-hegemônica é uma forma de combate as representações sociais estigmatizadas e estereotipadas que citamos nesse estudo. Ademais contribui para a criação de outras imagens,

ideias e percepções sobre grupos que historicamente estiveram a margem da história, do direito de memória, bem como coloca para os discentes que essas movimentações negras e indígenas trazem fissuras para o ideal hegemônico e permite outros espelhos para aqueles que não se reconhecem nos paradigmas impostos. Além disso, a atividade descrita aqui é uma das formas encontradas pela docente para aplicar as legislações federais acima citadas.

Referências

GONZALEZ, Lelia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Revista de Ciências Sociais Hoje, p.223-244.

MIRANDA, C. (Org.). *Relações Étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei. 10.639/2003*. Rio de Janeiro: Quarter/ FAPERJ, 2012.

SANTOS, Luane Bento dos; OLIVEIRA, Salvador César. Possibilidades, reflexões e debates a partir de intelectuais negros na rede pública estadual de ensino, no município de São Gonçalo. In: IV Seminário Consciência Negra em Debate, 2017, Rio de Janeiro: *Anais Estácio*.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICOS – RACIAIS: ASPECTOS PONTUAIS

Maiza Francisco

Mestranda em Educação, UFRRJ

Maizafrancisco@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho visa trazer contribuições/ provocações para a compreensão do papel do negro (a) dentro do contexto escolar pensando como a Educação da Relação Étnico- Racial. Essa pesquisa justifica-se na (des) construção de práticas preconceituosas que permeiam no campo educacional, social. Nessa sentindo ancoramos nossa pesquisa nos estudos de teóricos e especialistas das relações étnico-raciais.

Palavra-Chave: Educação das Relações Étnico –Raciais, Escolarização, População Negra, Lei 10.639-03

Introdução

Essa pesquisa objetiva-se apresentar literatura sobre a escolarização da população de origem africana na historiografia e rever as principais formulações teóricas e conceituais. O texto está dividido em duas partes, a primeira introduz o Movimentos em prol da educação a luta da população negra pela escolarização e a educação das relações raciais no âmbito escolar tem como finalidade dialogar com a Lei 10.639/03 e seus desdobramentos para promoção de uma educação para a relação étnico-racial.

Metodologia

Essa pesquisa trata-se bibliográfica tendo como objetivo discutir a relevância da educação da relação étnico –racial no contexto escolar propondo uma educação que contemple as diversidades.

MOVIMENTOS EM PROL DA EDUCAÇÃO

A política educacional implementada na década de 30 do século passado possibilitou a ampliação do ensino público e gratuito a todo cidadão brasileiro. Nesse período que a população negra conseguiu acessar de fato as instituições de ensino. Com a grande quantidade de alunos (as) negros (as) inseridos no âmbito escolar não foram acolhidos e encontraram entraves para realizar a matrícula ou em sua permanência. Sendo tratados de forma diferente dos (as) alunos (as) brancos (as).

Diante dessa adversidade surgiu grupo formado por “homens negros” que perceberam que o sistema educacional embora permitisse a inserção de qualquer cidadão brasileiro, a população negra era discriminada no âmbito escolar. Acreditamos, portanto que para a população branca aquele locus de conhecimento não seja para população negra criando obstáculo para permanência desse grupo étnico na instituição de ensino.

Na década de 50 com o golpe do Estado Novo deflagrado por Getúlio Vargas a Frente Negra Brasileira chega ao fim. Entretanto ressurgiu no final da década de 70, “O renascimento do movimento tem sido associado à formação de um segmento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado o seu projeto de mobilidade social.” (HASENBALG, 1984, p.148-149)

Nesse contexto, o movimento negro percebe a necessidade de mudança profunda na literatura brasileira devido à história do negro (a) forjada por grupos de intelectuais, cientistas, professores, médicos darwinistas /eugenista que escrevia a história da população de ascendência africana como povo subalterno desconsiderando a contribuição da população negra brasileira.

A proposta da implementação da Lei permite vislumbrar a erradicação do racismo através da educação que contemple as diversidades e des (construa) o pensamento da hierarquização dos povos. Nesse sentido, a implementação dos conteúdos programáticos sobre os povos africanos permite que tenha outra possibilidade de interpretação sobre a História da população negra. Tendo como finalidade resgatar a história, a memória dos povos que foram subalternizados dentro de uma perspectiva intercultural.

Contudo, essas alterações realizadas na Lei e nas Diretrizes Básicas da Educação Brasileira, que estão em vigor têm como finalidade de construir através da educação uma sociedade igualitária.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

“Por uma arte de educar para a cidadania, para superar a cultura do preconceito e da discriminação, exigindo desejo, afetividade e determinação de contribuir com um tempo de justiça, um tempo de Reparação” (SANTANA, 2005, p. 45). Nesse sentido a educação é vista como a possibilidade do reconhecimento das histórias dos povos que estavam subalternizadas e invisíveis.

Embora a realidade da sociedade brasileira seja composta por uma composição étnico-racial na qual a sua origem deu-se à entrada dos portugueses em terras de povos indígenas¹, a inserção de mão de obra trabalhadora os povos negros², desta forma foi constituído a população brasileira e com a inserção de imigrantes, nesse sentido a formação brasileira foi composta com a forte presença de negros e povos indígenas. E com uma supremacia dos povos Lusitanos que implementou os valores civilizatórios adequando aos seus valores culturais.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 é o mecanismo de implementação de normativas que contribui para que a educação proporcione ao discente de várias etnias o aprendizado, a diferença e a semelhança entre os povos. Uma educação para relação étnico-racial, cuja a finalidade na formação de indivíduos “capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente todos” (SILVA, 2007, p. 490).

Nesse contexto, cabe ao professor /educador /coordenador pedagógico na instituição de ensino promover atividade que brancos (as) e negros (as) valorize a cultura dos povos de origem africana e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Nesse sentido, é de suma importância que as pedagogias utilizadas precisam estar atentas para que todos (as), negros (as) e brancos (as), “tenha acesso aos conhecimentos básicos ditos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 15)

Dentro dessa perspectiva a instituição de ensino possui o papel fundamental para que a construção dessa “nova possibilidade” de diálogos entre povos e culturas sejam ampliadas e alcance os (as) discentes e as suas famílias. Cabendo ao professor, gestora escolar, toda escola como fonte de comunicação promover e trabalhar a partir desse conteúdo dentro do âmbito escolar.

¹ Povos constituídos por várias etnias.

² Povos negros que possuíam várias etnias e foram escravizados.

Conclusões

A formação da Frente Negra Brasileira, possibilitou com que o negro buscasse contemplar os negros com o canal de negros para negros através de folhetins. Esse grupo, ampliava os seus conhecimentos, as suas ideias e as oportunidades para que a população negra pudesse disputar esses espaços com os homens/mulheres brancos (as).

Mesmo com o fim deste movimento na década de 50 devido aos desdobramentos políticos, depois ressurgiu novamente como uma bandeira de combate ao racismo e luta dentro da sociedade brasileira. Questionando as oportunidades de trabalhos, e ampliando as discussões na esfera educacional.

A relevância da reconfiguração dos conteúdos programáticos a partir da Lei e das Diretrizes Básicas da Educação Brasileira tem como princípio ampliação de práticas educativas através de materiais didáticos, currículo escolar, com o intuito (des) construir toda cultura hegemônica que foi inserida no processo educacional brasileiro. Nesse contexto, podemos constatar que o ambiente escolar necessita de práticas que combata a discriminação racial e o racismo dentro de uma perspectiva voltada para pluralidade, ao incluir no currículo temas que contemple e repare a cultura da população negra, proporciona afirmação da população de ascendência negra e a reformulação social da identidade do negro.

Referências

BARROS, S. A. P. Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920). São Paulo: FEUSP, 2005.(Dissertação de Mestrado).

BRASIL, LEI n. 9394, de 20.12.96: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 de nov. de 2017 às 20h.

BRASIL, Lei 10.639, de 09.01.03: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro- Brasileira.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília – MEC/SEF, 1998.

HASENBALG, C.A. Comentários “Raça, cultura e classe na integração das sociedades. Rio de Janeiro, Dados, revista de ciências sociais. vol. 27, n.3, p. 148-149,1984.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos PENESB, UFF, Niterói, Editora da UFF, n. 5, p. 15-34, 2004

OLIVEIRA, R. Relações Raciais na Escola: Uma Experiência de Intervenção. São Paulo:

Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 1992.

VEIGA. C.G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39 set/dez, 2008 p. 39.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO NA DIFERENCIAÇÃO DE GÊNERO

Maria Carolina Delvito Peixoto

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

maria.delvito@gmail.com

Resumo

Muitas vezes, um conceito definitivo para gênero se torna pouco palpável, pois este pode despertar variados sentidos e intenções. No entanto, independente de seus diferentes significados e contextos é possível notar representações de dominação. A palavra gênero foi citada pela primeira vez pelo biólogo John Money, para falar de aspectos sociais da diferenciação de sexo. Esta definição foi ganhando força nos anos 80, sendo utilizada por diversas vezes por grupos de feministas americanas e inglesas, que na época lutavam pela melhor condição social da mulher, visando igualdade entre sexos e/ou gêneros. O sexo em sua visão biológica não se mostrava suficiente para explicar as diferentes atribuições dadas a homens e mulheres. Já na perspectiva de gênero, a análise dessas diferenças é feita socialmente. Com isso, essa pesquisa pretende contribuir para o enriquecimento da discussão das relações de gênero entrelaçando com o currículo escolar historicamente construído com a intenção da manutenção do sistema patriarcal.

Palavras-chave: relação de gênero; currículo; patriarcado;

Introdução

O trabalho iniciará uma breve discussão sobre a influência do currículo escolar na discriminação entre gêneros. Tendo como objetivo principal enfatizar a importância do currículo na formação intelectual da sociedade. Amparando-me e dialogando com alguns artigos dos últimos dez anos da área.

Tradicionalmente a educação de um país é 'elaborada' por seus governantes e/ou classes dominantes, o que muitas vezes restringe as possibilidades de crescimento de parte da população. Os modelos curriculares impostos pelo poder têm responsabilidade no progresso ou estagnação de um povo.

Ao longo da história as mulheres exercem um papel de submissão com relação aos homens, podemos denominar essa relação de poder como, dominante x dominado. Sendo possível notar que as representações da fragilidade feminina foram implantadas pelo homem, a fim de, se

estabelecer como detentor do poder. A formação da sociedade brasileira, marcada pela família patriarcal, pelo autoritarismo e pela influência direta da igreja católica, refletiu diretamente na constituição da educação formal do nosso país.

Metodologia

Esta pesquisa tem como base uma análise documental de artigos que exaltam o debate sobre as relações de gênero, pois segundo Ludke e André (1993) esse tipo de abordagem consiste em informações contextualizadas, fornecendo afirmações e declarações sobre um determinado assunto.

O primeiro procedimento consiste em coletar artigos do mesmo contexto com produção de escrita e leituras de embasamento.

No segundo momento, me dedicarei a encontrar vínculos entre os artigos estudados e a realidade atual.

Com caráter exploratório, essa pesquisa pretende salientar as influências do currículo escolar na diferenciação de gênero e a manutenção do patriarcado.

Currículo escolar e diferenciação de gênero

Ao abordar esse tema, podemos identificar a presença de um currículo oculto, já que este serve para reproduzir as relações desiguais de poder através de ideologias e políticas ocultas, que ajudam a estruturar as decisões que são tomadas, e das tradições que são selecionadas, contribuindo assim para reproduzir a hegemonia. (Apple, 1999). O que faz com que a mulher permaneça em uma constante situação de submissão em relação ao homem.

Revisando Silva (1999), observamos que através das teorias críticas e pós-críticas foi possível questionar o currículo, nos preocupando com as conexões entre saber, identidade e poder. (p. 16) Com base nas teorias pós-críticas, podemos constatar ainda, que o currículo tem o papel de formar sujeitos. Devendo ser analisado de modo a avaliar as relações de poder dos que estão envolvidos. (Silva, p. 148, 1999).

O currículo escolar também teve sua contribuição na situação de desigualdade que encontramos hoje. Inicialmente, a problemática se dava por meio do acesso das mulheres na escola, não só com relação a proibição, mas também, posteriormente a sua entrada, a

diferenciação dos conteúdos e recursos educacionais mantinham a situação desigual. Assim como destaca Silva (1999)

Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres. (SILVA, p. 92, 1999)

Esses estereótipos vêm se reproduzindo nas escolas de forma inconsciente, mudando assim, a ênfase da discussão de gênero e currículo. Onde o foco não é mais o acesso, mas sim o que deve ser acessado.

Não se trata mais simplesmente de ganhar o acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda *definido* pelos homens. (SILVA, p. 93, 1999)

Todos esses arranjos sociais colaboram para o processo de fabricação da identidade. E de acordo com a análise feminista, mesmo com os avanços no acesso da mulher a determinadas áreas, a sociedade permanece aos moldes do gênero dominante, ou seja, o masculino.

Sabemos que a desigualdade de gêneros afeta a diversos campos, no entanto, a linguagem é um dos que expõe mais claramente essa distinção. Como enfatiza Guaraci Lopes Louro:

Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, p. 64, 1997)

A linguagem é utilizada como um artefato do currículo, que por sua vez, estrutura e reproduz as relações de gênero.

Conclusões

Nesse exercício de escrita acadêmica foi possível constatar que o currículo possui um papel incalculável na formação do sujeito, influenciando diretamente nas diferenciações feitas pelos indivíduos, sejam elas, de etnia, religião ou gênero.

Para que as desigualdades já naturalizadas pela história e pelo poder patriarcal sejam revistas, é necessário que voltemos nossos olhares de modo que possamos analisar tudo aquilo que nos é proposto, não só nas escolas, mas também, em qualquer outro setor da sociedade.

Através do diálogo com os autores citados e dos debates em aula, pude perceber a importância da renovação e adequação do currículo para aqueles que serão ou são atingidos por ele. Quando esse entendimento for alcançado pelos que criam “nossas regras”, finalmente, iniciaremos um processo de reformulação das propostas educacionais que vise uma sociedade mais justa, igualitária e livre de preconceitos.

Referências

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Portugal: Porto Editora, 1999.

LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga; **ANDRÉ**, Marli E. D. A., Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da; **MOREIRA**, Antonio Flavio B. (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PRÁTICAS GERADORAS DE CANDIDATOS A EXCLUSÃO

Marriete de Sousa Cantalejo

UNIRIO

marry.cantalejo@hotmail.com

Resumo

A premissa essencial desta reflexão é contemplar o desenvolvimento de conceitos importantes, seus reflexos e desdobramentos para o estudo das margens que estão sendo intensificadas através de diversas práticas. Esta pesquisa tem como objetivo debater através da identificação e análise crítica de fatores históricos, culturais, sociais e econômicos que atuam diretamente na inserção do jovem cada vez mais cedo na EJA, com foco nas turmas diurnas, enquanto única alternativa escolar viável. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica percorrendo os aportes de autores como Di Pierro (2005), Haddad (2009) e Peroni (2013), entre outros procurando entender acerca do reflexo sobre o que é vivido hoje em níveis educacionais neste segmento.

Palavra-chave: EJA, geração, juventude, jovem, conflito e juvenilização

Introdução

A proposta de pesquisa apresenta sua relevância na possibilidade de ampliar o debate educacional, tornando possível uma reflexão crítica sobre alguns fatores e seus reflexos na escola e, principalmente, na vida dos sujeitos. Tendo por objetivo geral: Identificar e analisar criticamente os fatores históricos, culturais, sociais e econômicos que atuam diretamente na inserção do jovem cada vez mais cedo na EJA, com foco nas turmas diurnas, enquanto única alternativa escolar viável.

Metodologia

A contribuição teórica que baseia a pesquisa é a discussão da EJA, sendo gerada pela exclusão educacional e social focando na questão central *quem é o jovem da EJA diurna atual*. Uma pesquisa quali com foco no campo pesquisado mostra as hipóteses estudadas e vivenciadas acerca da juventude. Tendo a revisão de estudos já publicados como instrumentos técnicos.

História de exclusão

É notório que a educação brasileira principalmente voltada para o público adulto e jovem já sofreu grandes descasos, como exemplo podemos citar a culpabilização do analfabeto pela situação de subdesenvolvimento na qual o Brasil se encontrava nos anos 20. Crescia a ideia de que os mesmos seriam seres “improdutivos” para a contribuição da melhoria do país ou ainda as limitações descritas por Paiva (1987) na década de 40, acerca das incumbências que foram recebidas por Lourenço Filho sobre o combate ao analfabetismo do público adulto, percebia-se que o intuito era “ salvar a nação”, a educação das crianças e alimentar a política educacional através das tendências neoliberais, pois além de melhorar a reputação do país perante o cenário internacional, essa parte numericamente significativa da população necessitava contribuir socialmente e economicamente.

Além disso diversos impactos foram e são gerados através da vivência da negação do direito à educação fundamental completa ou a exclusão precoce do indivíduo dentro e fora das unidades escolares, causando em alguns casos o ingresso em programas de correção de fluxo e na maioria experiências de uma educação tardia vivenciadas na EJA principalmente pelo público das camadas populares.

Até a Constituição de 1988, a estrutura do sistema brasileiro de ensino estava ainda pautada nas reformas implantadas em grande parte pelo regime militar. Com o surgimento da Nova República e a promulgação da atual constituição tem-se na Carta Magna, de acordo com o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o comprometimento do governo federal e de toda a sociedade civil na união de esforços para erradicar o analfabetismo do país em 10 anos, reacendendo assim as esperanças no âmbito educativo.

Dessa forma nesse período conforme Di Pierro algumas das iniciativas educacionais mais bem-sucedidas foram coordenadas por governos locais e suas parcerias formadas principalmente com organizações e movimentos sociais, impulsionando assim o reconhecimento de direitos na Constituição de 88, dentre os quais dos jovens e adultos ao ensino público e gratuito, como direito universal, sendo um feito institucional de vital importância para esse segmento

Conforme Haddad (2000) explicita e reitera o exposto:

Vários são os motivos que levam a essa situação, todos já bastante conhecidos: além dos fatores sociais que condicionam a aquisição da escolaridade, o acesso é restrito na educação infantil e há níveis insuficientes de permanência e desempenho no ensino fundamental, unidos ao tema das desigualdades e da baixa qualidade do ensino ofertado. Com isso,

produzimos uma escolaridade insuficiente para quem permanece na escola e excluimos dela um contingente significativo de pessoas sem completar sua escolaridade (p.366)

Mesmo com a implantação da Constituição cidadã e sendo embutido na EJA o papel de reintegrar cidadãos que estão a margem escolar e social devido a diversos fatores que sentenciaram a sua exclusão. Para tal, faz-se inevitável olhar não somente para aqueles que já estão fora do processo educacional, mas também para os que ainda estão dentro, porém excluídos devido a suas diversas retenções e evasões. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) “... o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida.”

Conclusões

É perceptível que cada vez mais margens são abertas, devido a diversas práticas que geram a exclusão, a grande questão do estudo demonstra que a priori jovens principalmente de 15 a 17 anos estão no centro de uma nova margem. A implementação de políticas públicas efetivas e direcionadas para esse público faz-se extremamente necessário, além da conscientização acerca de suas particularidades e anseios.

REFERÊNCIAS

- BRASIL(2015).**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados
- _____(2009). **Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados
- DI PIERRO, M. C., **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.92, p.1115-1139, Especial- Out.2005.
- HADDAD, S. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos na CONFITEA VI**. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.41 maio/ago. 2009.
- HADDAD, S. E DI PIERRO M. C. , **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileiro de Educação, mai/jun/jul/ago 2000 nº 14.
- PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. 4ª ed. SP: Loyola, 1987.
- PERONI, V.M.V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via, In: **Currículo sem fronteiras**, maio/ago. 2013.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A PERSPECTIVA *DECOLONIAL* COMO POTENCIAL PARA (RE)PENSARMOS UMA *OUTRA PEDAGOGIA*

Rafaela Araújo Reis

UNIRIO

rafaelacarp33@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é um recorte da pesquisa que venho realizando em meu trabalho final de conclusão de curso de Pedagogia. A partir deste trabalho, proponho o diálogo de refletirmos sobre pedagogias *Outras* que vão de encontro a epistemologia *decolonial* como suporte teórico-ontológico para (re)pensarmos uma maneira *Outra* de entender-nos como sujeitos latino-americanos dentro da modernidade/colonialidade advinda das heranças coloniais em nosso território. Nesse sentido, através da revisão bibliográfica e juntamente com a observação participativa como professora da Educação Infantil em escolas privadas do Rio de Janeiro, tenho como objetivo trazer contribuições para ampliarmos os diálogos em torno do campo da Educação e *Decolonialidade*.

Palavra-chave: Colonialidade; Pedagogias *Outras*; Decolonialidade; Educação.

Para dar início ao diálogo proposto

Neste artigo pretendo dialogar, a partir da perspectiva decolonial, novas maneiras de pensar as pedagogias, ou melhor, novas formas de compreendê-las caminhando para um viés de Educação que esteja disposto a (re)considerar nossos conhecimentos e ancestralidades que foram massacrados pelo fenômeno do Colonialismo. Pretendo reconhecer a presença das heranças coloniais deixadas através das Colonialidades que fazem parte da Modernidade e vão alastrando-se em nossas formas relacionais, tais como, relações de trabalho, de conhecimento, afetivas e também de (re)conhecer-se como sujeitos.

Paralelamente a minha trajetória acadêmica, delineeí minha trajetória profissional no campo da educação e, devido a esse fato, pude desde sempre tecer uma relação tênue entre a prática e reflexão sobre esta, construindo uma postura política e epistemológica onde a produção científica

contribui com meu processo de ressignificar a minha atuação dentro da escola. As escolas são o campo de observação e análise, devido ao exercício diário de reflexão da minha própria prática profissional e a Universidade é a extensão deste campo, pois é onde me especializo, discuto, reflito e estou em diálogo constante com o conhecimento científico, com os professores e com os demais colegas.

O foco do meu olhar neste trabalho são as contribuições trazidas pelo grupo Modernidade/Colonialidade para iniciarmos a construção de um novo pensar de sociedade e educação através das perspectivas decoloniais de ser, viver, estar e (re)existir. Entendendo a grande importância dos Movimentos Sociais e coletivos nesse processo de luta e resistência por suas epistemologias e seus direitos há tempos silenciados pela violência física e simbólica pela qual foram dominados e ensinados a crer.

Metodologia

Nesta pesquisa opto por uma abordagem qualitativa, fazendo uso de pesquisa bibliográfica e também documental através de obras impressas e digitais, tais como periódicos, livros e artigos acadêmicos. Além de contar com minha observação participativa dentro das escolas privadas nas quais atuei como docente ao longo de minha graduação em Pedagogia.

Em resumo, o referido trabalho basear-se-á na revisão bibliográfica e nas contribuições escritas e reflexivas através de minha práxis no chão da escola.

Reconhecendo o Eurocentrismo e a *Colonialidade* em nossa história para a busca de caminhos pedagógicos, éticos e políticos *Outros*

A *Decolonialidade* está vinculada a crítica histórica de um sistema de opressão colonial responsável por criar e manter (através da colonialidade) a submissão e inferiorização dos sujeitos racializados ao longo da história da América Latina. Esta corrente caminha na direção da emancipação de um padrão de poder epistêmico, político, cultural e subjetivo, advindo de um sistema colonial hierárquico baseado em uma economia voltada para relações ligadas ao capital de forma injusta e hierárquica fundamentado em dois pilares: a racialização como modelo de classificação social universal e o eurocentrismo como modo de produção do legítima de conhecimento e de formação de subjetividades.

O discurso de dominação, hierarquização e silêncio dos/as sujeitos/as subalternizados/as e de seus respectivos conhecimentos e cultura(s) tornou-se raiz e enraizou-se ao longo dos anos nas essências dos/as colonizadores/as e colonizados/as. Contudo, as emergências atuais, advindas do

histórico de lutas dos movimentos sociais populares e também dos coletivos desses/as sujeitos/as, têm feito com que a centralidade da perspectiva eurocêntrica se perca e pouco a pouco vá dando lugar a pedagogias, conhecimentos e (re)construção de epistemologias *Outras*.

Esses passos são de fundamental importância para que nas escolas e também na sociedade esses/as sujeitos/as *Outros/as* se afirmem e tragam suas experiências sociais e políticas embasadas nas resistências por “*uma construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades. Tempos/espacos onde se afirmam Outras Pedagogias de emancipação*”. (ARROYO, 2014, p. 25)

A América Latina vem exercitando o ato de movimentar-se. Desde as revoltas distantes dos/as colonizados/as no período colonial até os movimentos sociais, populares e coletivos do século XX. Seguimos na busca de caminhos de (re)existência que através da luta conquistam as mudanças políticas, públicas, sociais, culturais e também educacionais na sociedade. Catherine Walsh (2013) traz-nos profunda reflexão ao constatar que:

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs³, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial. (p. 25)

A construção de um pensando de inferiorização dos/as *Outros/as* conformou as teorias e as pedagogias socioeducativas a se auto pensarem dessa forma e a se conformarem com esta função civilizatória, doutrinária e conscientizadora tendo como referência o Nós civilizado (ARROYO 2014). É nesse sentido que se encontra a devida importância dos movimentos sociais, pois são responsáveis por desconstruir as imagens nas quais foram pensados e ensinados a crer abrindo caminhos outros – pedagogias outras – para (re)significar os conhecimentos aos quais foram submetidos e configurar seus próprios campos de conhecimento e de pensar-se.

Indo de encontro a esta compreensão, Walsh (2013) nos traz:

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial. (p. 24)

Estes movimentos desestabilizam teorias pedagógicas há tempos legitimadas, dentre elas as que chamamos de tradicionais, pois afirmam pedagogias *Outras* que seguem movimentando-se de acordo com os períodos históricos aos quais pertencem, caracterizando momentos de tensão e disputa relacionados a humanização/desumanização entre os sujeitos. E isso nos direciona a

entender pedagogias como múltiplas e fluidas indo na contracorrente de uma pedagogia única baseada no Nós civilizatório.

Novas construções de conhecimento obtidas através do diálogo proposto

O trabalho aqui apresentado trouxe questões suas/seus interlocutoras/es que atuam no campo educacional e/ou que se encontrem atravessados pela importância social deste tema. Notadamente, a defesa a ser feita é de uma outra perspectiva para a educação. Nesse jogo de rupturas, ficou evidente as urgências e as escutas pouco enfrentadas na/pela pedagogia hegemônica de combate aos preconceitos étnico-raciais e propostas pedagógicas decoloniais valorizando as diferenças culturais, (re) significando as epistemologias para que formas outras de viver, ser e compreender sejam possíveis.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed – Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

DOCÊNCIA: IDAS E VINDAS DA TRAJETÓRIA DE UM GRADUADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIRO E OS IMPACTOS CAUSADOS NO AMBIENTE ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renato Pereira de Siqueira¹

renatodipersio@yahoo.com.br

Resumo

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

Palavra-chave: Presença masculina na Educação Infantil; PIBID; Pedagogia;

Introdução

Antes de iniciar o curso de pedagogia, encontrei várias resistências a minha escolha. Os discursos variavam desde, *vai passar fome, isso não serve pra nada* e o mais forte foi de uma amiga próxima que disse: - *Eu como mulher não consegui nada, e você como homem, conseguirá menos ainda.*

Inflamado pelas aulas da disciplina de Currículo, e do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais e Interculturalidades: agendas emergentes na Escola e na Universidade”, vi a necessidade de sair do meu emprego e conseguir um estágio na área que estava estudando. Educação infantil ou fundamental foram as minhas opções. Não pensei em

¹ Graduado do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UniRio, Ex-Pesquisador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - Ensino Médio), Professor de Educação Infantil e Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais – GFPPD.

estágio empresarial ou algo do gênero por conta do que estava vendo e aprendendo no PIBID e que despertara a minha paixão pela educação. Meu primeiro contato com a educação foi uma oportunidade que recebi de duas professoras envolvidas no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que me inseriram no ensino médio da escola pública de Normalistas, Colégio Estadual Júlia Kubitschek². Aproveitando essa oportunidade, que foi o “empurrão” que levei para dar início ao meu processo de ser um professor, trabalhei na oficina de identidade e estética. Depois passei para o turno da tarde e trabalhei no Cine Júlia, na mesma Escola. Esses relatos podem emergir sob a perspectiva decolonial, por ser um processo de afirmação de uma *posição* insurgente: sou um graduado, professor de Educação Infantil em uma Escola da Zona Sul do Rio de Janeiro e pesquisador. Socialmente “um homem”. Conforme Miranda (2013, p.1055),

Como vertente de grande expressão teórica, a crítica pós-colonial melhor se traduz por examinar produções nascidas do ponto de vista de quem detém o poder de falar sobre os outros da colonização e também de examinar a insurgência de segmentos oriundos das nações ocupadas

Alinho-me ao pensamento da autora e suas perguntas são também as minhas: Há outras pedagogias possíveis orientando formas diversificadas de transposição do conhecimento a ser ensinado? No âmbito da defesa por espaços colaborativos e dialógicos caberia defendermos pedagogias decoloniais (Ibidem).

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa privilegia minhas experiências pessoais e percepções em uma instituição localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Através de observação participante e registro, pretendo analisar não só a minha trajetória, mas os impactos dessa presença outra e as lacunas apresentadas quando levantamos trabalhos sobre essa problemática. Pensar a minha formação e não falar sobre a presença da mulher nela torna a mesma sem a verdade e não tocável. O que desejo afirmar é que em todo o momento, tenho e sou formado por uma grande maioria de mulheres, ou seja, no percurso da minha formação, desde o antigo Jardim de Infância, até os dias atuais, aprendo sempre com as mulheres. Alguns homens fizeram parte da minha formação, mas foram poucos.

² A Escola Normal foi criada pela Lei nº 01 de 26 de abril de 1960, recebendo a denominação de Escola Normal Júlia Kubitschek. Considerando que se trata de prestar uma justa homenagem a ilustre Dama e emérita Mestre, tornando-a Patrona da escola recém criada. A princípio foram usadas as instalações do Colégio Paulo de Frontim, para o funcionamento do Curso Normal, e as instalações da Escola Técnica do Comércio Amaro Cavalcanti para o funcionamento do Curso Ginásial. De 1961 a 1978, funcionou no prédio do Liceu de Artes e Ofícios. Em 1979, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro inaugurou o prédio situado na rua General Caldwell, 182, na Central, onde hoje funciona o CEJK. Este transformou-se em Colégio Estadual Júlia Kubitschek em 1973.

Visa-se com isso, acompanhar o processo de crescimento nessa mudança cultural e de propostas de outras inserções que contemplem a participação que desestabiliza positivamente o espaço antes ocupado apenas com a atuação feminina.

Discussão

A intenção desse trabalho se faz necessário da mesma forma que a prática em sala de aula com os alunos e professores. É também de extrema importância para a formação de um outro modo de pensar os sujeitos atuantes na docência nesse caso com uma preocupação específica com a presença masculina na educação infantil. Problematizar a trajetória de um graduado, professor e pesquisador e suas percepções sobre a identidade permitida e/ou desautorizada e que se constitui como um desafio do cotidiano nas relações interpessoais tendo em conta a hegemonia que marca esse espaço. Importa destacar a experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que favorece a escuta e o diálogo com estudantes secundaristas no Curso Normal de uma instituição que prepara professoras/es das séries iniciais. Nesse processo, e juntamente com outros/as bolsistas de licenciaturas realoco o modo de identificação como professor.

Conclusões

Caminhamos em pares e com novas incertezas já que as insuficiências definem as práticas sociais tal como a Educação. De certo, apostamos em processos mais significativos de inserção e envolvimento político-pedagógico como sujeitos que interferem e em diálogo tentam avançar. A multidimensionalidade é um traço da formação docente e a pesquisa deve servir como suporte para um melhor entendimento das questões que permeiam nossa participação como sujeitos da transformação socioeducacional, por assim dizer. A presença do homem na educação infantil pode ser mais um dilema para a sociedade enfrentar.

Referências

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

_____. Claudia. Afro-colombianidade e outras narrativas a educação própria como agenda emergente. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2014, vol.19, no.59, p.1053-1076.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

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

ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO À EDUCAÇÃO ESPECIAL: A VERDADEIRA FORMA DE INCLUSÃO

Rodrigo Gomes Vieira Júnior
rodrigovj@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a história do tratamento dado à educação especial no Brasil e verificar como ela caminhará nos próximos anos com a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que tem a tendência de limitar e diminuir a ação do professor na busca de novas maneiras de conseguir a verdadeira inclusão dos alunos portadores de deficiência e fazer com que, dentro de suas limitações, eles tenham oportunidades de uma real chance de aprender e serem capazes de produzir seus conhecimentos. Apesar das portas cada vez mais fechadas às possibilidades de trabalho dos docentes e a pouca importância à diversidade de sujeitos e seus aportes culturais, mostraremos algumas iniciativas que tentam driblar esse cerco, adaptando o currículo a suas necessidades e direcionando como agir diante desses alunos na busca de integração docente-discente e a melhor forma de preparação para lidar com essas situações.

Palavras-chave: inclusão; currículo; educação especial

Introdução

Historicamente, o Brasil deu pouca importância às culturas ou sociedades que não faziam parte da elite hegemônica, já que sua intenção sempre foi perpetuar um modelo de exploração daqueles que estavam marginalizados a seus principais interesses. Assim, a pouca educação que lhes era dada tinha como modelo uma preparação ideológica para que se contentassem em servir as elites e não tivessem o direito de ultrapassar essa barreira, sendo sempre da classe trabalhadora. Com aqueles que não tinham nem isso a oferecer, o preconceito, discriminação e desinteresse era muito maior.

Desde o princípio, os alunos de educação especial sempre foram infantilizados, tratados de maneira alienante e indesejada, como se sua presença fosse um peso a máquina educacional que deveria funcionar de forma fluida e sem obstáculos aos seus propósitos. Por isso, a educação especial viveu por muitos anos sem uma continuação adequada de modelo educacional, vivendo a base de filantropia e de organizações que assistem essas pessoas e também faziam às vezes de órgão educacional para eles.

Institucionalmente, o governo toma sua primeira atitude efetiva na LDBEN 4024/61, onde em seu artigo 88 versa que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Já a Lei 5692/71, que traz alterações na LDBEN de 1961, apenas diz em seu artigo 9º que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação”. Porém, isto não se tornou uma medida efetiva na sistematização do ensino para acolher os alunos com necessidades especiais, reforçando a procura deles por classes e escolas especiais.

Após isso, não se efetiva nenhuma política pública preocupada com educação especial. Ela só volta a ser pauta na Constituição de 1988. No artigo 205, a Constituição diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e em seu artigo 208, inciso III: “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Todos eles baseado nos objetivos fundamentais que trazia a Constituição em seu artigo 3º, inciso IV: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo e idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/96) ratificou todas os movimentos de buscar medidas em favor da educação especial no seu artigo 58 que fala especificamente: “Entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e a respeito dos sistemas de ensino, no artigo 59, inciso I, diz que devem assegurar aos alunos currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Ou seja, o Estado dava passos com o intuito de trazer para si a responsabilidade sobre a educação especial. Entretanto, estas ações não têm sido acompanhadas de uma especialização de professores, membros diretivos e escola para que possam lidar com esta demanda, aumentando de forma preponderante o abismo entre a relação professor-aluno-escola quando falamos dos portadores de deficiência, causando também uma evasão escolar muito grande desses alunos e levando os pais a deixarem os filhos em casa, já que eles não se sentem acolhidos e respeitados nos ambientes escolares.

Metodologia

Foi utilizado como método de pesquisa a leitura e análise de três artigos que tratavam sobre a relação entre o currículo e a educação especial, sua história, a política nacional em torno do assunto e as experiências bem-sucedidas que tentam adaptar o currículo às necessidades desses alunos. Também foi utilizada a aprendizagem obtida nas aulas de currículo e toda a discussão de como ela funciona de acordo com a sua disputa de poder e manutenção de um modelo hegemônico existente.

Discussão

Em um momento que o governo pretende lançar uma base de currículo que reforça o sentido de universalização do ensino e onde as singularidades de local, cultura, sociedade e indivíduos são colocadas em segundo plano, devemos incentivar e divulgar projetos e iniciativas que visam driblar a dificuldade de aparecerem as diversidades, a condição de adquirir conhecimento do aluno e o esforço docente de colocar em prática novas maneira de trocar experiências e ajudar na compreensão dos alunos sobre determinada disciplina. É o caso de uma escola da rede municipal de ensino em Vila Velha (ES) que, entre seus matriculados no ensino fundamental, havia 21 alunos voltados para educação especial. Diretores e professores, em conjunto, buscaram uma maneira de dar a eles um suporte mais especializado através de ações do cotidiano, articulando o currículo com situações voltadas à inclusão escolar que garantia acesso ao conhecimento a esses estudantes e suporte para seu desenvolvimento social e humano.

Algumas das atitudes feitas por essa escola para realizar seus objetivos foram: a) investir na formação continuada dos professores: a cada quinze dias os professores aprofundavam seus conhecimentos em educação especial, currículo, práticas pedagógicas e avaliação de aprendizagem; b) problematizar as percepções e relações dos alunos, desde aquele com pouca ou maior diferenças significativas. E nesse ponto é um trabalho desafiador para os professores em uma mudança de pensamento e atitude relacionada aos alunos. Não minimizar problemas que aparentemente são pequenos e não agigantar problemas que talvez sejam mais complicados em contornar. O importante é estudar cada situação, entendê-la e dar o melhor suporte possível a eles para diminuir essas barreiras que enfrentam naturalmente; c) articular os espaços e a organização escolar de forma contra hegemônica, ou seja, dar a chance deles entenderem a própria produção de conhecimentos, construir suas experiências de aprendizado, ajudar na autonomia do aluno e usar a avaliação como recurso de adaptar os próprios saberes-fazer; d) o currículo escolar como ponto de diversidade, descontinuidade e diferença, buscando transformar esses discentes,

sabendo juntar o conhecimento e as ações pedagógicas, amenizando esse abismo existente e entendendo que o ensinar ultrapassa os limites da sala de aula e deve dar asas a todos aqueles dispostos a voar, sem limites pré-estabelecidos.

Conclusões

Portanto, se o poder hegemônico, ao longo desses anos, desprezou e descartou qualquer ajuda ou um verdadeiro olhar para a educação especial, cabe às escolas e àqueles que a frequentam dar um grito de independência, mostrar que é possível criar novos caminhos para que todos tenham as suas oportunidades através de um currículo emancipatório que leve em consideração as diferenças e relações sócio-culturais, impedindo um crescimento do abismo já existente no ensino dado a esses alunos. Com criatividade, um olhar humano e preparo adequado para lidar com essas diferenças, os portadores de deficiência também podem trilhar um futuro promissor e conquistar seus desejos e objetivos de reconhecimento e oportunidades tão sonhados.

Referências

MOREIRA, L.C.; BAUMEL R.C.R.C.. Currículo em educação especial: tendências em debates. Educar. Curitiba, n.17, p. 125-137, 2001. Editora da UFPR.

DUTRA, Claudia Pereira et al. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2007.

VIEIRA, Alexandro Braga. Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2016.

Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13-05-18.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm Acesso em: 13-05-18.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

EDUCAÇÃO, Matriarcado e Racismo Religioso: Diálogos e Embates no Processo de Socialização de Jovens Candomblecistas

Sandra R. S. Cruz

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

sarecruz@gmail.com

Resumo

A escola, para os especialistas em educação e a maioria da população brasileira, é considerada o espaço privilegiado de socialização e educação de jovens e crianças. A pesquisa histórica revela que a escola cumpriu e cumpre um papel social a partir da crença na razão, na ciência e na consolidação dos estados Nacionais. Entretanto, recentes pesquisas vem demonstrando que a escola não é mais o *lócus* privilegiado de socialização de saberes e conhecimentos para as novas gerações, e que existem outras formas, outras organizações e outras instituições que, apesar de não serem reconhecidas pelo Estado, formam e socializam em outros conhecimentos para estas mesmas novas gerações. Pensando nestas outras formas de educação, é que vamos investigar e analisar os processos de socialização e educação nos terreiros de Candomblé, especialmente no terreiro *Ilê Asé Iyá Nasso Oká Ilê Osun* situado em Nova Iguaçu na Baixada Fluminense. Como esse espaço educa seus membros? O que se educa neste espaço? Qual o papel da tradição oral frente ao pensamento colonial que coloca a escrita como conhecimento superior? Estas, são algumas questões que levanto para investigar e analisar o que denominamos de *Educação de Axé* e como ela se diferencia dos espaços escolares. A partir dessas análises, na perspectiva metodológica, trabalharemos com entrevistas com alguns membros dessa comunidade de terreiro de candomblé e suas histórias de vida na escola no terreiro e nos espaços escolares que frequentaram.

Palavras-chave: Decolonialidade; História Oral; Saberes; Resistência

Introdução

Ao embarcarmos no contexto da História da Educação, podemos vislumbrar que desde o início de sua criação, esta sempre esteve intrinsecamente relacionada com a classe social dominante, impondo uma geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da

modernidade. Esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias. E esta educação, de séculos passados, torna-se algo homogêneo, massificando as demais culturas existentes à margem da cultura da escola formal.

Diante este histórico, destacar e dar voz à pedagogias “outras”, visando destacar a importância e eficácia de práticas seculares, faz-se urgente. É preciso criar e utilizar referências que vejam, que espelhem e que reflitam saberes negros e indígenas desta sociedade colonizada. De acordo com Walsh (2005) a perspectiva decolonial significa visibilizar as lutas contra a colonialidade desumanizante, no sentido da não existência do ser, do saber e do poder.¹ Essa luta, para ser visível, deve partir das pessoas, das suas práticas sociais e de lutas epistêmicas e políticas.

Pensando nestas outras formas de educação, é que vamos investigar e analisar os processos de socialização e educação nos terreiros de Candomblé, especialmente no terreiro *Ilê Asé Iyá Nasso Oká Ilê Osum* situado em Nova Iguaçu na Baixada Fluminense. Como esse espaço educa seus membros? Qual o papel das matriarcas neste processo de aprendizagem e acolhimento? Qual o papel da tradição oral frente ao pensamento colonial que coloca a escrita como conhecimento superior? Como esses jovens enfrentam o racismo religioso em seus espaços de atuação? Estas, são algumas questões que levanto para investigar e analisar as aprendizagens em espaços não-escolares, seus desafios e enfrentamentos, frente a sociedade colonizada.

Metodologia

Pensar uma perspectiva decolonial é buscar integrar conhecimentos, é trazer à roda conhecimentos ancestrais, valores e metodologias não-escolares/ acadêmicas. É construir um movimento dialógico de intercâmbio, onde o resultado é inacabado; é considerar outras lógicas e outros saberes.

¹É o que afirma o filósofo porta Riquenho Nelson Maldonado-Torres, que pertence mesmo grupo de Walsh – Modernidade/Colonialidade – a partir da teoria da descolonização onde os sujeitos que não tem seus conhecimentos situados na epistemologia ocidental são hierarquizados, subalternizados.

A partir dessas análises, na perspectiva metodológica, trabalharemos com entrevistas com alguns membros dessa comunidade de terreiro de candomblé e suas histórias de vida na escola, no terreiro e nos espaços que atuam.

Discussão

Impondo-se sobre os demais contextos educacionais existentes em uma sociedade tão diversa, a Educação escolar deixou à margem conhecimentos e capacidades de crianças e jovens que por ela passaram ao longo dos séculos, quando se utilizou da invisibilidade da questão racial como suporte ao racismo epistêmico tão presente na Educação brasileira até os dias atuais.

Em contrapartida, a formação cultural e social de um país composto de uma maioria negra, também se articulou, não formalmente, mas nas relações cotidianas. E apesar de não podermos dizer que a questão racial seja o único elemento aglutinador do processo de construção identitária deste povo, também não desconsideraremos o fato de que ela represente um significativo elemento de identidade da população desse país. Na construção destas identidades, o candomblé se apresenta como um dos fatores de maior representatividade na formação deste povo, onde valores culturais revitalizados, vão servir como suporte ideológico de resistência desta população.

A história do candomblé na Baixada Fluminense está intimamente ligada a esses contingentes populacionais e às circunstâncias conjunturais que sempre envolveram e defenderam os interesses do Estado que, por sua vez, representou os interesses das elites dominantes. À medida que a Baixada Fluminense, ao longo da história, foi servindo de palco para esses desdobramentos políticos, sociais e econômicos, consequentemente, construiu sua própria história. (ISAAC, 2006.P: 51)

Conclusões Preliminares

O preconceito e os estigmas enfrentados pela população afrodescendente dentro do ambiente escolar ainda mostra-se muito presente, especialmente quando tange a religiosidade. Os seguidores de religiões de matrizes africanas ainda estão longe de ver seus cultos e crenças percebidos com naturalidade no espaço escolar. Entretanto a contradição se apresenta multifacetada na experiência dos terreiros, onde a metodologia se dá no afeto, na oralidade e no respeito à ancestralidade. Para os *filhos de santo* do Ilê de Nossa Senhora das Candeias, um dos muitos terreiros existentes na Baixada Fluminense, o aprender se dá na naturalidade das relações estabelecidas, no cotidiano do barracão, onde a preocupação maior é a manutenção de uma cultura, é o respeito ao conhecimento intrínseco que representa a matriarca, antes Iyá Nitinha de Oxum, hoje Iyá Débora, Dêzinha de Oxum. Luis Cardoso, Ogã de Oxum do Ilê N. Sra das Candeias

afirma: "Eu nasci e vivi nisso, eu nem sabia de outra maneira de viver...pra mim nem existia outra religião...era muito natural."

Referências

ISAAC, Daniel. *O candomblé na Baixada Fluminense*. In: Pilares da História- Duque de Caxias e a Baixada Fluminense. Ano 4. Número 6. Abril,2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

WALSH, Catherine. Introducion – (Re) pensamento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latino-americanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p.13-35.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

CURRÍCULO E IDENTIDADES PLURAIS: QUESTÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA

Stephani Oliveira Coelho

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Steph.oc97@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho é sobre as implicações das práticas monoculturais que geram disjunções quando a realidade é multicultural. Discute-se o tema de diferença e pluralidade temática a ser incorporada nos currículos praticados em diferentes ambientes de aprendizagem. Parte-se de alguns aspectos considerados urgentes na área da educação, mas sobretudo para a iniciação à docência. Considera-se, portanto, a experiência como pibidiana entre 2017-2018 em uma escola secundarista com o projeto, Liberteatrando, desenvolvido para a formação de normalistas. O mote é apresentar pistas sobre movimentações curriculares que contemplaram linguagens e urgências que afetaram positivamente nossa interação como praticantes de um currículo a partir da proposta do programa de Iniciação à docência, subprojeto Ensino Médio Pedagogia.

Palavra-chave: Identidades; Formação Docente; Práticas Curriculares

Introdução

Os desafios antidemocráticos que afetam as políticas educacionais no século XXI, nos convocam a repensar o papel que o currículo ocupa. Ele é um dos principais objetos de estudos de pesquisadores que desejam compreender as contínuas relações entre identidade e poder na sociedade. A história do campo curricular, que inicialmente é visto, como método de organização para uma educação mais didática, se contrapõe com as análises críticas e pós-críticas das teorias curriculares.

Ao escolher os conteúdos que deverão ser ministrados em sala de aula, são feitas hierarquizações, dentro de cada disciplina e também entre elas. Essa é uma das primeiras manifestações de poder curricular. Tais temáticas discutidas na escola entrarão em conflito, ou serão complementares aos saberes trazidos pelos estudantes, dependendo da forma como serão abordadas pelos docentes.

Diante disso, analisando as relações entre currículo, identidade e poder é pretendido compreender como o entrelaçar desses temas age na nossa subjetividade. Qual é a relação entre identidade e diferença? E quais são algumas das contribuições do currículo escolar para a construção da nossa identidade?

Metodologia

Esse trabalho tem como metodologia a revisão da literatura dos textos utilizados na disciplina Currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e outros artigos complementares.

Identities, differences and the teaching practice

Em uma primeira análise, a identidade de uma pessoa tem relação estreita com a forma que ela se observa dentro do mundo. Aquilo que ela acredita ser e o que a torna diferente de outros indivíduos.

Nessa perspectiva, pode-se entender que a diferença é tudo aquilo que um sujeito não é, ou seja, o ato de negar aquilo que não o pertence, como explicita Tomaz Tadeu¹ (2000):

“A afirmação ‘sou brasileiro’, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de ‘negações’, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação ‘sou brasileiro’ deve-se ler: ‘não sou argentino’ [...] e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. Admitamos: ficaria muito complicado pronunciar todas essas frases negativas cada vez que eu quisesse fazer uma declaração sobre minha identidade.” (DA SILVA, T.T., 2000, p. 73).

Considerando a prática docente, durante o ano de 2017, ao entrar em contato com as turmas do Ensino Médio no colégio Júlia Kubitschek, pude perceber a necessidade de um currículo que ampliasse os temas ministrados em sala de aula com aquela população-alvo. Tal projeto, tinha como finalidade trabalhar a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do oprimido para desenvolver as questões de repressão cotidianas em forma de atividades teatrais.

A relação entre o currículo e as identidades

¹ “Tomaz Tadeu da Silva é P^h. D. pela Stanford University (1984). Atualmente é professor colaborador do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [...]. Atua na área de educação, com ênfase em Teoria do Currículo [...].” Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783394T1>>.

Assim sendo, identidade e diferença são conceitos que dependem um do outro. Porém, também pode-se afirmar que tanto a diferença como a identidade são estruturas determinadas pelas relações sociais, por isso se cruzam com relações de poder.

O currículo, é sinônimo de poder, conforme aprendemos com a literatura da área. Caberia indagarmos sobre qual é a relação com as questões das identidades? As teorias críticas do currículo, dão ênfase para a relação das classes sociais e a educação institucionalizada. Já as pós-críticas se envolvem nas questões de gênero, sexualidade, raça e etnia. Como sublinha Tomaz Tadeu (1999):

A concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido estender nossa concepção de política para muito além de seu sentido tradicional - focalizando nas atividades ao redor do Estado [...]. (SILVA, 1999, p. 146).

Com isso, é possível compreender que o conteúdo curricular também formará a nossa identidade. Quando um currículo debate, sobre os assuntos da sociedade atual, torna mais amplo o espaço de fala para que os estudantes se sintam confortáveis para compartilhar conhecimento. Em uma escola, quando as escolhas dos currículos não contemplam representações que abordem as identidades presentes nela mesma, há uma reprodução de um modelo educacional que deseja que a comunidade escolar não se sinta representada, é uma forma de exclusão.

No entanto, não se trata apenas sobre “abraçar” o multiculturalismo ou tratá-lo de forma rasa. É necessário entender que ainda hoje, há culturas que prevalecem sobre outras e que muitas vezes as identidades e diferenças são criadas. Tal fato pode ser observado quando analisamos o tratamento que é dado para as educações que ocupam espaços diferentes dos espaços formais.

Um exemplo disso é a pedagogia utilizada nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, pedagogia essa que, apesar de ter como referências: “ser um lugar de formação humana, [...] e olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto” (CALDAR, 2001, p. 15), não é tão valorizada como a educação de uma escola privada, que visa um ensino propedêutico, em um centro urbano do país.

É importante ainda, que esses fatos sejam debatidos dentro dos ambientes educacionais e que o currículo oficial seja verdadeiramente um espaço para se produzir conhecimento crítico a respeito dessas e outras injustiças causadas por supremacias ideológicas e um sistema educacional eurocêntrico.

Conclusão

Por fim, considera-se a experiência com a prática docente um dos possíveis meios para a ampliação de uma visão mais crítica em relação às desigualdades geradas por uma educação baseada em estratificações. E conforme aprendemos com as teorias e os (as) teóricos (as) do

campo curricular, preocupados (as) com os desafios aqui tratados, é importante reafirmar que nenhum conhecimento é correto o suficiente para dar significado a uma sociedade plural. Além disso, ter essa noção da conexão entre currículo e poder, é um dos pontos de partida indispensáveis para garantir um conhecimento que respeite a realidade multicultural.

Referências

CALDAR, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade & culturas*, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 146, 1999.

Painel X - Educação Anarquista, Pedagogia Libertária, Circulação Transnacional de ideias pedagógicas antiautoritária

Este Painel Temático 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 históricos, filosóficos ou que tratem das trajetórias e experiências possam possibilitar reflexões que contribuam para a escola pública no contexto brasileiro.

Coordenação: José Damiro de Moraes e Thayana Cristina de Góes Corrêa Netto

Quinta-feira (17/05), de 18h às 20h

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

EXPERIÊNCIAS DE LIBERDADE: ANÁLISES E PRODUÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

Daniele Sá

SEME Itaboraí

daniele_as@hotmail.com

Resumo

A partir dos princípios da pedagogia libertária, busca-se refletir sobre as possibilidades de inserção de práticas baseadas na construção da liberdade e da autogestão com alunos de escolas públicas. Em meio a uma experiência com alunos entre seis e catorze anos buscou-se encontrar brechas para a construção de uma gestão dialógica e a problematização de recursos punitivos e arbitrários na gestão do cotidiano. Como disparadores deste processo objetivou-se desenvolver espaços coletivos de comunicação, autonomia e construção conjunta. Para isso foram utilizadas duas ações neste primeiro trimestre de 2018: a análise dos problemas e soluções para a escola e o show de talentos. Estas duas atividades funcionaram como catalisadores de experiências de autonomia e gestão coletiva. Estas atividades ficavam sob responsabilidade dos alunos sem intervenção direta dos adultos o que contribuiu para a construção de uma experiência de liberdade por meio da responsabilidade coletiva e construção de um plano comum.

Palavra-chave: Escola Pública; Disciplina; Pedagogia Libertária; Autogestão; Autonomia.

Introdução

Ensinar a liberdade é um dos objetivos da Pedagogia Libertária (GALLO, 1995). Esta liberdade é baseada em uma construção coletiva que busca o desenvolvimento da solidariedade e a responsabilidade comum. Na maioria das escolas o modelo disciplinar (FOUCAULT, 2009) ainda é o norte para as ações escolares dificultando ou mesmo impedido este exercício de desenvolvimento crítico de autonomia. Neste modelo os alunos que não se adequam ao padrão de comportamento almejado são vistos como desviantes, agindo sobre eles a punição ou a medicalização de seus corpos (PASSETTI, 2008).

Desta forma objetiva-se analisar as possibilidades de abertura de brechas e rupturas dentro de um modelo disciplinar de escola, a partir do diálogo com os princípios da Pedagogia Libertária, buscando construir práticas que desenvolvam a liberdade e autonomia dos estudantes.

Metodologia

A partir dos princípios da Pedagogia Libertária propôs-se atividades que favorecessem o exercício e aprendizagem da liberdade de forma a construir uma gestão dialógica e a problematização de estratégias punitivas, autoritárias e disciplinares no espaço escolar.

Como disparadores deste processo desenvolveu-se junto com os alunos duas ações: a análise dos problemas e propostas de soluções para a escola e o show de talentos.

Na análise dos problemas, os alunos discutiram as principais dificuldades e problemáticas enfrentadas por eles no ambiente escolar e desta forma também eram discutidas propostas para encaminhar os problemas vivenciados, os quais foram levados para os responsáveis de diferentes áreas como os professores, a nutricionista da escola e a direção.

No show de talentos os alunos poderiam se organizar para apresentar seus diferentes talentos para a escola, sendo de sua responsabilidade os ensaios, a organização dos grupos, a escolha das músicas e figurino.

Estas atividades tiveram como objetivo viabilizar a experiência de autonomia e autogestão por meio de uma construção coletiva. Estas duas ações funcionaram como catalisadores destes processos. Estas atividades ficavam sob responsabilidade dos alunos sem intervenção direta dos adultos o que contribuiu para a construção de uma experiência de liberdade por meio da responsabilidade coletiva e construção de um plano comum. As atividades ocorreram entre os meses de fevereiro e abril de 2018.

Discussão

Desenvolver a liberdade mostra-se trabalhoso, não é apenas em uma aula que se conquistam resultados de cooperação e a experiência de uma liberdade responsável. Um maior tempo para este desenvolvimento, reflexão e formação é necessário, mas nem sempre suportado dentro da lógica disciplinar.

O modelo disciplinar como formador, e portanto, tão arraigado em nossas práticas e principalmente na instituição escolar, produz ações a partir de um olhar que homogeneiza os estudantes, invisibilizando suas singularidades e funcionando a partir de uma hierarquia em que a autoridade do adulto deve prevalecer. Dentro deste modelo formador é difícil vislumbrar outro modo de estar em sala de aula, mesmo conhecendo métodos e teorias que digam sobre a importância da autonomia do estudante para seu processo de aprendizagem, muitas vezes falta a experiência real para dar corpo à estas práticas. As estratégias que se moldam na sala de aula muitas vezes vem da memória de uma escolarização tradicional presente na experiência da maioria das pessoas. Desta forma, construir espaços de liberdade, mesmo que com atividades simples mostrou-se um desafio.

Conclusões

Por meio da análise dos problemas vivenciados na escola pudemos discutir e pensar juntos, caminhos que foram levados para professores e direção da escola. Neste sentido, percebemos que a proposta do show de talentos ultrapassou os muros da escola, chegando às famílias, assim como, a programação de ensaios aconteceu em outros horários e espaços da escola. Identificamos também maior mobilização dos alunos, no que se refere a organização coletiva para realização das atividades. No primeiro dia de apresentação houve maior tensão, agitação e até vaias entre os alunos, o que não aconteceu nos dias seguintes, quando os mesmos passaram a dançar juntos, cantar as músicas e aplaudir os colegas, demonstrando uma maior coesão e cumplicidade.

Interessante perceber que na intervenção realizada muitos alunos tidos como inquietos e indisciplinados participaram das duas atividades de forma criativa e surpreendente, e ainda outros com as mesmas características mostraram-se inseguros em participar e se expor, mesmo demonstrando ótimas contribuições para o grupo. Assim sendo, percebemos que o exercício da liberdade e participação em projetos coletivos, potencializam perspectivas formativas emancipatórias.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do Risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papyrus, 1995.

PASSETTI, Edson. **Sociabilidade autoritária e abolição do castigo**. In RIVERO, NEE., org. Psicologia social: estratégias, políticas e implicações [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A ATUAÇÃO FEMININA NO MOVIMENTO ANARQUISTA - 1900-1930

Pâmella Cordeiro Miranda

Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação Brasileira – NEPHEB

pamellamirandabel@gmail.com

José Damiro Moraes

Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação Brasileira – NEPHEB

jdamiro@gmail.com

Resumo

Através da leitura de alguns pensadores anarquistas que muito influenciaram não só o movimento em si, mas contribuíram ideologicamente no campo da educação é possível identificar certa ausência feminina na discussão das questões socioeconômicas da época. O proletariado masculino se articulava de forma organizada ou espontânea, porém a mulher que também ocupava as fábricas permanecia ausente nas pautas reivindicatórias. O movimento anarquista propunha a coeducação dos sexos, porém a educação feminina, quanto a ideal e possibilidade de inserção social da mulher ainda produzia questionamentos relevantes sobre a representação feminina como indivíduo, como sujeito de direitos, como proletariado, atuante, militante e até mesmo produtora de conhecimento. Portanto, a proposta do subprojeto é investigar a presença da mulher na sociedade, levando em consideração os atravessamentos políticos, sociais e econômicos que circundaram sua trajetória de enfrentamento das opressões no período de 1900-1930. Para além disso, analisar as múltiplas interpretações simbólicas da sociedade a respeito da mulher articuladas as condições de vida, pautas e organizações femininas.

Palavra-chave: mulher; sociedade; opressão; pautas; anarquismo;

Introdução

O estudo do movimento anarquista é um elemento fundamental para o entendimento dos movimentos sociais como um todo. As questões exploratórias ocasionadas pela disputa nos espaços públicos são discutidas para além dos posicionamentos políticos, mas de forma abrangente, filosófica e ideologicamente. A revolução social por melhores condições de vida e garantia de direitos trabalhistas se torna uma discussão recorrente e pode ser observada também na manifestação dos trabalhadores na imprensa, assim como nas narrativas de pensadores

anarquistas. É por meio dessas manifestações que uma parcela da sociedade que, neste momento não só ocupa os espaços privados, mas agora também disputa os espaços públicos se organiza em forma de enfrentamento as opressões sociais. A mulher também configurava a classe proletária, porém ainda não assumia o protagonismo de suas questões que vão para além das demandas trabalhistas ou políticas. O anarquismo se tornou um espaço muito importante para a discussão do que foi chamado de “Questão Feminina”, haja vista que produzia debates relevantes a respeito da independência feminina em relação aos homens e a atuação nos espaços públicos e políticos. Essas questões eram importantes para a revolução social, de modo que algumas militantes femininas encontraram espaço nos periódicos para promover reflexões importantes, principalmente a respeito da visão e atuação feminina em suas múltiplas concepções e demandas.

Por conta disso, o objetivo é pesquisar os elementos históricos do período, a conjuntura social e como a imagem feminina está sendo representada e atuante na sociedade e no movimento anarquista. Para isso consideraremos as perspectivas educacionais e ideológicas do período relacionadas as demandas intrínsecas de inserção, autonomia em relação a hegemonia masculina e direitos civis da mulher.

Metodologia

O estudo da pesquisa é desenvolvido por meio da leitura e análise dos periódicos anarquistas disponíveis em fontes particulares nos computadores do NEPHEB - Núcleo de Estudos e Pesquisas da História da Educação Brasileira e de jornais disponíveis na Biblioteca Nacional Digital. Alguns autores importantes na trajetória dos movimentos anarquistas, assim como mulheres que atuaram e pensaram a emancipação feminina ideologicamente pelo viés anarquista, também são articuladas aos periódicos para uma reflexão comparativa da conjuntura social e as discussões femininas.

Discussão

Tendo como pano de fundo o resgate histórico negligenciado através dos periódicos anarquistas, a discussão promove o estudo da conjuntura social da época a partir da divisão do trabalho imposta pelo capitalismo. Para além da reflexão no que tange as condições de vida a partir dessa nova organização política e econômica, vale analisar as práticas educacionais e filosóficas do período, assim como investigar a posição da mulher em todos esses aspectos. A perspectiva é de análise de dados históricos com enfoque na presença feminina na sociedade e no movimento anarquista.

Conclusões

A perspectiva do estudo é encontrar dados históricos no que se refere as condições de vida das mulheres no período supracitado, considerando os aspectos socioeconômicos, educacionais, políticos e ideológicos que movimentaram os questionamentos e enfrentamentos em na luta por direitos civis. A investigação dessas memórias elucidará fragmentos significativos da história brasileira, evidenciando o lugar da mulher na sociedade vigente e nos pressupostos anarquistas.

Referências

ANDRADE, M.G.L. **A Eschola**, Rio de Janeiro, n. 11, 1900. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=380210&pasta=ano%20190&pesq=mulheres>> Acesso em: 31/03/2017.

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://cob.ait.net> <http://www.iwa.ait.org>

MACHADO, C. Columna operária. **A Época**, Rio de Janeiro, n. 5, 1913. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720100&PagFis=3310&Pesq=mulheres%20oper%C3%A1rias>>. Acesso em: 31/03/2017.

_____. RAGO, Margareth. **Anarquismo e Feminismo no Brasil: A Audácia de sonhar**. Memória e subjetividade em Luce Fabbri. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007. 1-90 p.

_____. RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista.: A utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista**. Brasil 1830-1930. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=cKdTDwAAQBAJ&pg=PT149&lpg=PT149&dq=A+Plebe,+20/11/1920&source=bl&ots=vWYFu6qiK-&sig=CErZg4sJAYz_ulXwSAQTRFi5w6q&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjamLnCyyHaAhVLIpAKHZvqCToQ6AEILTAB#v=onepage&q=A%20Plebe%2C%2020%2F11%2F1920&f=false>. Acesso em: 06 de mai.2018

_____. RAGO, M. **Entre o anarquismo e o feminismo**: Maria Lacerda de Moura e Luce Fabbri. p. 1 – 14. Disponível em: <<http://www.nu-sol.org/agora/pdf/margarethrago.pdf>> . Acesso em: 31/03/2017.

RIBAS, Ana Claudia. **Ciência e Emancipação Feminina**: propaganda libertária nas páginas de A Plebe (1917-1951). Revista da Biblioteca Terra Livre, [S.L], n. 1, p. 11-22, ago. 2014. Disponível em: <<https://revistabl.noblogs.org/files/2014/06/Ciencia-e-Emancipa%C3%A7%C3%A3o-Feminina.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2018

SCHPUN, M.R. **Maria Lacerda de Moura**: Trajetória de uma rebelde: Entrevista com Miriam Moreira Leite. Scielo, Cadernos pagu, n. 22, p. 330-342, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a12.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

Periódicos:

A Batalha, 1931

A Época, 1913

A Esquerda, 1928; 1930.

A Vida, 1914; 1915.

A Voz do Trabalhador, 1908.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

O QUE ELLES TÊM PARA NOS DIZER? VOZES DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E LIBERTÁRIA NA AMÉRICA LATINA

Stephanie Di Chiara Salgado

Mestranda em Educação da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (Unirio)
stephsalgado@gmail.com

Amanda Ramos de Oliveira Coelho dos Santos

Mestranda em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF)
coelhoamanda1609@gmail.com

Resumo

O presente trabalho objetiva discutir como projetos educacionais não-tradicionais em curso em diferentes países latino-americanos, e que reivindicam a pedagogia libertária e democrática, se colocam como forma de resistência ao sistema hegemônico de ensino. Para isso, analisamos o material audiovisual produzido através do estudo de treze projetos educacionais espalhados por seis países (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Brasil e Peru). Suas práticas educativas foram documentadas, a fim de perceber afinidades ou discordâncias entre discurso e prática, pela voz dos estudantes. Os resultados parciais da análise evidenciaram como o discurso e a prática desses/as estudantes são reflexos do projeto educativo cunhado nesses espaços, preocupados com os sujeitos que os compõem, seus entornos e suas situações sociais.

Palavra-chave: Educação Libertária; Educação Democrática; América Latina; Transformação Social; Produções Audiovisuais na Educação;

Introdução

O trabalho intitulado “O que eles têm para nos dizer? Vozes da educação democrática e libertária na América Latina”, parte da curiosidade se é possível, dentro do momento sócio histórico que vivemos, outros fazeres educativos. A partir de uma lente do viés libertário e democrático (Passeti e Augusto, 2008) de se fazer educação, buscamos em seis países da América Latina, projetos e escolas que têm com princípios essas práticas pedagógicas.

Esse material foi levantado através de um projeto do [Re]Considerare, um coletivo independente e sem fins lucrativos, do qual as autoras do presente trabalho fazem parte, que desde 2013 busca mobilizar a sociedade e convidá-la a repensar a educação. Em 2016, através de um

financiamento coletivo, foi viabilizada uma viagem por seis países da América do Sul conhecendo e documentando experiências educacionais outras (Walsh, 2017), que não se inserem no modelo tradicional e hegemônico, mas desenvolvem propostas pedagógicas de cunho democrático, emancipatório e anticapitalista (Freire, 1998). Esse material audiovisual está sendo roteirizado e editado pelo próprio coletivo, produzindo a web-série “O que eles têm para nos dizer? Sobre amor, liberdade e educação”.

Esse trabalho tem como objetivo analisar os discursos, a partir da escuta sensível dos estudantes (Benjamin, 1996), visibilizando as convergências e as possíveis contradições entre o que é dito e feito enquanto prática pedagógica democrática e libertária.

Metodologia

Os projetos estudados foram selecionados através de buscas na plataforma Reevo - Rede de Educação Alternativa (<http://mapa.reevo.org/>), organização internacional sem fins lucrativos que visibiliza formas de aprendizagem, pedagogias e práticas alternativas de educação, com foco em projetos latino-americanos. Utilizou-se os seguintes filtros de busca oferecidos pela plataforma: Educação formal; Educação não-formal; Educação libertária; Educação democrática; Educação popular; Educação sem escolas.

Também foram realizadas buscas através do Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica formulado pelo Ministério da Educação e Cultura, com foco nos projetos brasileiros (http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php). Baseamos a busca pelas regiões Norte e Nordeste, pois optou-se por dar visibilidade a projetos fora do eixo Sul-Sudeste, já bastante explorado em outras pesquisas. Os projetos selecionados se encontram na tabela abaixo.

TABELA 1- PROJETOS SELECIONADOS

Países	Projetos
Argentina	1. Escuela Tierra Fertil; 2. Escuela La Cecilia; 3. Escuela El Caracol
Brasil	4. Vila-Escola Projeto de Gente; 5. Coletivo Escola-Família Amazonas (CEFA); 6. Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua
Chile	7. Escuelita Libre y Feliz Aykeman; 8. La Otra Educación
Colômbia	9. Biblioteca El Limonar; 10. Casa Taller Las Moyas; 11. Escuela Pedagógica Experimental

Equador	12. Yachay Kawsay
Peru	13. Escuela Democrática de Huamachuco

O tempo médio estabelecido para o método de pesquisa em cada projeto foi de uma semana, onde eram realizadas vivências e entrevistas com a comunidade.

Uma das apostas políticas implicadas no processo de análise dessas instituições foi investigar as práticas e discursos prioritariamente pela voz dos estudantes, partindo do princípio que em escolas tradicionais paira uma alienação por parte dos estudantes dos próprios processos educativos (Passeti e Augusto, 2008), buscou-se compreender como os estudantes vivenciam esse processo em projetos e escolas que priorizam a autonomia e democracia (Freire, 2003).

Discussão

Nossa hipótese era de que haveria um equilíbrio do conteúdo libertário-democrático e a forma de como se davam essas práticas no dia-a-dia. De que, nesses projetos, não se oferecia um produto “bonito”, mas que as relações ali estabelecidas buscavam sempre o caminho da real democracia.

Um dos discursos levantados nesse processo nos mostra uma outra relação com as infâncias e as juventudes, diferente da escola tradicional, uma vez que cada indivíduo é escutado ativamente nos seus próprios processos educacionais. “É porque, supostamente, nos outros colégios: “se você é pequeno sua opinião me faz rir” – HaHa. Mas aqui nessa escola os grandes respeitam as opiniões dos pequenos.”

Fica também evidente nesta fala que, em outras escolas, ou seja, nas escolas tradicionais, não se escutam os estudantes por uma assimetria de poder instaurada pelo entendimento que os alunos são páginas em branco (Freire, 1998), tábulas rasas, detentores de pouco ou nenhum conhecimento.

Uma outra fala nos evidencia essa participação democrática desse processo de fazer educativo: “A gente tentou várias escolas e não tava dando certo até que a gente teve a ideia de fazer uma escola mas eu digo fazer não construir com tijolos fazer programando ela.”

Durante o projeto pudemos observar práticas no fazer democrático e libertário, como por exemplo o uso de assembléias, em que a escuta ativa dos estudantes em seus processos educativos era priorizada. Vimos nos projetos comunidades escolares comprometidas com outro, através da tomada coletiva de decisão.

Conclusões

Através do material analisado, concluímos que não há um caminho único a ser trilhado ou seguido quando se trata de propostas pedagógicas críticas e combativas ao modelo hegemônico, que desenvolvem educação de cunho libertário-democrático; não há um *modus operandi* correto e/ou mais eficaz, mas diversas possibilidades de se fazer educação de forma engajada e comprometida com a construção de uma realidade verdadeiramente democrática. Contudo, algumas práticas são comuns a todos esses espaços, como o hábito de se fazer assembleias periódicas com todos a comunidade escolar; a descentralização das tomadas de decisão e a busca por decisões coletivas. Talvez a busca pela ampliação de algum(uns) desse(s) ponto(s) no seu ambiente educacional, aponte para o início da transformação nas relações ali - e a partir dali - desenvolvidas.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. (Texto originalmente publicado em de 1933.)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 25^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. Anarquismos e educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PRIMEIRAS PROFESSORAS NO COLÉGIO PEDRO II: POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS IDEIAS ANARQUISTAS E O MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO

Paloma Rezende de Oliveira

Unirio/Nepheb

rezende_paloma@yahoo.com

Resumo

A proposta deste estudo é buscar constituir as trajetórias das primeiras professoras do Colégio Pedro II, criado em 1837, no Rio de Janeiro, as quais ingressaram no quadro docente desta instituição, em 1927, até então constituído exclusivamente por professores do sexo masculino. Nos primeiros levantamentos realizados no arquivo do Colégio Pedro II – NUDOM e na Hemeroteca da Biblioteca Nacional, localizamos quatro mulheres atuando como professoras suplentes ou auxiliares. Dentre elas, Maria de Lourdes Nogueira, “auxiliar” de Português, que integrou o grupo de mulheres anarquistas militantes no Brasil, destacando-se na defesa da emancipação feminina e outra feminista, Carmem Velasco Portinho, a única delas a atuar no internato, dando aulas de aritmética, onde lecionou por 3 anos. Atuou no Movimento feminista junto a Berta Lutz, como vice-presidente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, da qual foi co-fundadora. Os estudos sobre a presença feminina no Colégio apontaram ainda que o ingresso de mulheres se deu inicialmente no corpo discente, ainda no Império. As contribuições da atual análise é dar visibilidade a estas mulheres em seus combates e conquistas no espaço público e privado, trazendo elementos que ajudem a estabelecer relações entre seu ingresso e atuação no Colégio Pedro II e a propagação das ideias anarquistas em seus campos de atuação.

Palavra-chave: anarquismo; Colégio Pedro II; primeiras professoras.

Introdução

Os estudos realizados sobre os primeiros concursos para a seleção de professores e a trajetória de alguns deles dentro e fora do Colégio Pedro II, nos remeteram ao ano de 1854, quando

a Reforma Couto Ferraz, dec. nº 1331A de 1854, instaurou a prática de concursos para o provimento dos cargos de magistério público no município da Corte.

Mesmo com a estabilização do quadro docente, somente em 1933, após a Reforma Francisco Campos, foi possível constatar a presença de uma mulher como candidata nos concursos para professor catedrático do Colégio Pedro II, indicando que embora as mulheres tenham constituído o quadro docente, a partir de 1927, estas ocuparam cargos de “suplementares” ou “estranhas” à instituição, ou ainda “auxiliares”, permanecendo o ingresso como professor catedrático restrito aos professores do sexo masculino.

Os professores “catedráticos” eram, em geral, homens com formação humanística, adeptos a viagens e leituras, formados nas tradicionais universidades europeias, estrangeiros ou formados nos cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia do país, ex-alunos do CPII, sócios do IHGB, que atuavam na imprensa ou realizavam traduções, os quais Mendonça et al (2015) denominaram “homens-mundo”.

A pesquisa de Soares (2014) apontou que entre os anos de 1927 e 1937, os professores “suplementares” ou “estranhos” e “auxiliares” foram escolhidos pelo diretor do Colégio e submetidos à aprovação da Congregação (SOARES, 2014, p.128).

Apesar de algumas das professoras apresentarem formação superior, a não admissão de mulheres como professoras catedráticas nos leva a pensar na tentativa de garantir a permanência e manutenção do prestígio atribuído ao cargo restrito aos professores do sexo masculino, visto que somente os catedráticos podiam integrar a Congregação do CPII, na qual eram tomadas as principais decisões sobre a instituição, os professores e o programa de ensino, por exemplo.

Esta constatação nos levou a ter que aprofundar a análise sobre a trajetória das primeiras professoras, a fim de constatar como foi possível a entrada de mulheres na instituição, bem como das ideias anarquistas e feministas, que despontaram no início da República, no município da Corte.

Metodologia

Nos primeiros levantamentos realizados no Arquivo do Colégio Pedro II – NUDOM e na Hemeroteca da Biblioteca Nacional, localizamos quatro mulheres atuando como professoras “suplentes” ou “auxiliares”, no ano de 1927, no Colégio Pedro II. Também buscamos nos situar frente a algumas pesquisas sobre a presença feminina no estabelecimento de ensino, as quais

indicaram que o ingresso de mulheres se deu inicialmente no corpo discente, ainda em 1886 (ALVES, 2009; COSTA, 2002). Com base nestas fontes, intentamos dar visibilidade a estas mulheres em seus combates e conquistas no espaço público e privado (PERROT, 2017), trazendo elementos que ajudem a estabelecer relações entre seu ingresso e atuação no Colégio Pedro II e a propagação das ideias anarquistas em seus campos de atuação.

Discussão

Dentre as estratégias identitárias utilizadas pelas quatro mulheres que ingressaram no quadro docente do Colégio Pedro II, em 1927, com o intuito de garantir sua inserção no campo do ensino secundário, o parentesco com professores catedráticos foi uma delas. À exceção de Maria da Glória Ribeiro Moss, que daria início a sua jornada como professora no externato, em 11 de outubro de 1926, sendo a primeira mulher no quadro docente do Colégio Pedro II.

Ela havia sido contratada para reger aulas de Química para a primeira turma suplementar do 4º ano, permanecendo nesta função até o ano de 1937.¹ Entretanto, as tentativas de ingressar na cátedra de Química, por meio de concurso realizado no ano de 1933 e em 1938, não foram bem-sucedidas. Depois dela, outras professoras também começaram a reger aulas, mas, até a década de sessenta, as mulheres não assumiram cátedras no Colégio Pedro II (ALVES, 2009).

Em 1927, outras três professoras também foram admitidas como professoras do Colégio Pedro II, porém, como “substitutas” ou “auxiliares”. Maria de Lourdes Nogueira, “auxiliar” de Português, que integrou o grupo de mulheres anarquistas militantes no Brasil, destacando-se na defesa da emancipação feminina. Em seus discursos, o anarquismo era apontado como o caminho para a libertação. Além de participar da fundação da Liga Comunista Feminina, em 27 de maio de 1919, e de protestos públicos, assinou artigos na imprensa libertária, tais como *A Voz do Povo* e *A obra*, em 1920 (MARTINS, 2009).

Outra militante foi a professora Carmem Velasco Portinho, a única dentre as professoras do CPII que atuou no internato, dando aulas de Aritmética, onde lecionou por 3 anos. Atuou no Movimento Feminista junto a Berta Lutz, como vice-presidente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, da qual foi co-fundadora. Nascida em Corumbá, em 1903, veio para o Rio de Janeiro em 1911, juntamente com seu pai, Francisco Sertório Portinho e sua mãe boliviana, Maria Velasco.

¹ NUDOM, Livro n.2 A, p.66.

A primogênita de 9 irmãos, formou-se em engenharia, em 1926; casou-se com o irmão de Berta Lutz, em 1930, e, posteriormente, com Afonso Eduardo Reidy, com quem atuou junto à construção e diretoria do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, criado em 1963. Participou da fundação da Revista da Diretoria de Engenharia do RJ, em 1930, da Sociedade de Arquitetos e Engenheiros, em 1935, e da Associação Brasileira de Engenheiros e Arquitetos, em 1937. Dirigiu a escola Superior de Desenho industrial por vinte anos, desde sua criação em 1962; além de idealizar o conjunto habitacional Pedregulho, em 1948, após viagem para estudos em Londres. Defendeu os direitos das mulheres até sua morte em 2001 (SCHUMAER, 2001).

Sobre Aimée Ruch, professora de francês em turmas suplementares, desde 1927, encontramos poucas informações, além de sua produção intelectual, o livro: *Antologia francesa*, o qual foi utilizado no programa de ensino do Colégio Pedro II.²

Conclusões

Até o presente momento, constatamos a presença de professoras e militantes anarquistas e feministas em um espaço marcadamente masculino. Os dados preliminares aqui apresentados, contudo, denotam ainda maior investimento em relação ao levantamento de fontes e aprofundamentos em relação à análise dos espaços que estas primeiras professoras ocuparam não apenas no ensino, mas também no campo de produção científica da época. Cabe ainda, buscar informações sobre os possíveis fatores que viabilizaram a entrada destas mulheres e do ideário anarquista no Colégio Pedro II, por meio da análise da documentação sobre os diretores e a Congregação de Professores, as quais podem nos revelar possíveis embates ou conformações em relação à mudança apresentada no quadro docente da instituição.

Referências

ALVES, Rosane S. Trajetórias femininas no Colégio Pedro II. In: *Anais da ANPUH*, 2009.

² O livro *Memória de estudante*, de Fernando Sigismundo traz referências à escola primária dos irmãos Ruch – Aimée e Gastão – localizada na travessa do Ouvidor, n.10, na qual o autor da biografia teria estudado, durante o período anterior a 1927, ano de ingresso como aluno no CPII.

COSTA, Nailda Marinho da. *A presença feminina no Colégio Pedro II*. Disponível em: sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0541.pdf. Acesso em: 06/12/2017.

MARTINS, Angela Maria Roberti. A invisibilidade de Maria de Lourdes Nogueira: mulher, militante, libertária. Boletim do Núcleo de Pesquisa Marques da Costa, ano IV, n.12, jun, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C., SILVA, Fernando Rodrigo dos S., OLIVEIRA, Paloma Rezende de. De homens-mundo a especialistas: a disciplinarização do currículo da docência no Colégio Pedro II (1855-1881). In: *VIII Congresso de História da Educação: matrizes interpretativas e internacionalização*. UEM, 2015.

PERROT, Michelle. *Minha História das mulheres*. 2 ed. São Paulo. Contexto, 2017. p. 09-39.

SCHUMAER, Maria Aparecida. Pioneiras da ciência no Brasil. In: *VITRUVIRUS*, ano 2, ago, 2001.

SOARES, Jefferson da Costa. *Dos professores estranhos aos catedráticos: aspectos da construção da identidade profissional docente no CPIL (1925-1945)*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. RJ: PUC-RJ, 2014.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

EDUCAÇÃO “PERSONALISTA” EM MAX STIRNER

Thayana Cristina de Góes Corrêa Netto

Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação Brasileira – NEPHEB

thayanagoes@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho é parte de minha pesquisa de mestrado, que busca, em especial, um possível projeto de educação na obra de Max Stirner. Para esta comunicação, trago a apresentação do texto *O falso princípio da nossa educação* (2016), que foi o ponto de partida de minha pesquisa, e com ele as questões motivadoras de meu estudo: a busca de um projeto de educação que contribua para a formação de sujeitos autônomos, criativos, singulares.

Palavra-chave: Stirner; educação; educação personalista; educação para si; singularidade;

Introdução

No pensamento anarquista, a educação aparece como uma forma de enfrentamento ao sistema que nos explora e nos domina. Portanto, a educação é fundamental para o processo de transformação da sociedade. Para isso, é importante analisar o projeto de educação hoje – primeiro, se existe um projeto, e segundo, seus objetivos e práticas –, para então provocar uma discussão sobre qual educação queremos. Neste sentido, parto neste trabalho, e em minha pesquisa de mestrado, da discussão sobre as práticas de singularidade presentes nos espaços oficiais de educação. Stirner nos dá algumas pistas em *O falso princípio da nossa educação* (2016), trazendo a questão sobre a construção de saberes, tomados como meio de dominação. Aponta que o Saber pesa como uma posse, escravizando e esmagando o indivíduo e afirma que a educação não deve buscar o Saber, mas buscar o Querer, a Vontade: “O saber autêntico encontra seu acabamento cessando de ser Saber e tornando a ser um simples desejo instintivo do homem: a Vontade.” (*ibidem*, p.74). Somente desta forma o homem poderá ser livre: sendo pessoal, readmitindo a vontade de saber, de conhecer e não apenas aceitando saberes, um conhecimento dado, pronto, posto como verdade imutável.

Nos espaços oficiais destinados para a educação, podemos encontrar reflexos e sintomas de uma sociedade profundamente moral e, desta forma, um projeto de aniquilamento das singularidades, das diferenças, dos conflitos. A educação atua como uma produção de “homens bons”, de “homens autênticos”.

A recusa à moral exige do homem a criação dele mesmo, tornando uma atitude fundamental do homem, que se eleva acima da moralidade, permitindo-o afirmar integralmente sua própria existência.

Assim, minha pesquisa, bem como o presente trabalho, se justificam pela necessidade de pensarmos num projeto de educação que vislumbre a sociedade que queremos construir e quais indivíduos queremos nessa sociedade (autônomos, singulares, únicos, ou sujeitados, dóceis, homogêneos).

Metodologia

Pesquisa bibliográfica. Leitura e análise das obras.

Discussão

Max Stirner, cujo nome real é Johann Caspar Schmidt, foi um filósofo alemão, que nasceu no início do século XIX, escreveu alguns textos para revistas e foi autor do polêmico livro *O único e a sua propriedade*, o qual gera muitas discussões até hoje.

No ano de 1842 publicou na *Gazeta Renana*, a pedido de Karl Marx, o texto “O falso princípio da nossa educação”. Neste artigo Stirner faz uma crítica ao ensino de sua época e propõe uma educação outra. Sua crítica parte de um livro de Heinsius, um professor renomado da época, que faz uma análise sobre duas escolas: uma que ele chama de humanista e a outra de realista, e então propõe uma conciliação entre as duas. Stirner, por sua vez, dirá que o que é necessário não é uma conciliação, mas uma educação outra. E é isso que ele vai defender neste artigo.

Do período da Reforma Protestante até a Revolução Francesa, tínhamos a escola humanista, que era a escola voltada para o “bom gosto”, a cultura “superior”. Depois, com o iluminismo surge a escola realista, que era a escola voltada para o homem prático, que pretendia aproximar a vida e a escola. A crítica de Stirner é que o humanismo vai educar homens eruditos e

o realismo vai educar homens práticos, úteis. E tanto em um, como no outro caso, são homens que servem a um propósito.

No período do humanismo, a escola não era para todos, era uma educação para distinguir o homem culto. Estudavam a Antiguidade clássica e também se aprofundavam em estudos da Bíblia. Ter essa educação era sinal de distinção e de privilégio. Mas, com a Revolução Francesa, e os ideais que foram surgindo a partir de então – igualdade, liberdade e fraternidade –, estes foram sendo levados aos poucos para a esfera educacional, e mostraram a necessidade de se acabar com essa educação exclusiva. Então, no período do realismo, a educação passou a ser reivindicada como um direito de todos, a educação deveria se tornar universal. O que acabou entrando em choque com a relação de poder que era estabelecida por meio da instrução. Mas, ao expandir essa educação para todos, percebeu-se que a escola estava afastada da vida, e, além disso, ela não dava conta de desenvolver problemas da vida real, do nosso dia a dia. Assim, pensaram numa educação que ajudasse o estudante a compreender o mundo e o seu lugar neste.

Stirner critica em ambas as escolas a condução do Saber. Segundo ele, “[...] o homem só é livre se tiver dominado o saber adquirido e reintegrado o que dele extraiu por suas indagações na unidade de seu Eu.” (2016, p. 76) Afirma que em sua época foi conquistada a liberdade de pensamento, mas ainda falta a liberdade de vontade, e só assim será inaugurada uma nova era. Mas por onde anda essa liberdade de vontade? O que é essa liberdade de vontade? É o Querer, nascido do Saber. O Saber precisa se tornar para mim uma Vontade, e não uma imposição, não serei mero receptáculo. Só serei livre se descobrir a mim mesmo, se me liberar de tudo o que me for estranho, se me livrar de toda autoridade. A escola, em seu tempo, e ainda hoje, controla os indivíduos, controla o Saber, e portanto, não faz de nós homens livres. Stirner diz que os realistas de fato avançam em relação aos humanistas, pois dizem que é preciso compreender o que se aprende. Entretanto, o homem aprende a ser prático, útil, um homem de princípios, um bom cidadão, respeitoso da lei. Não encorajam a oposição, apenas cultivam o homem como querem, submissos. Em outras palavras, não incentivam o homem livre.

Para o homem livre o Saber precisa aparecer como vontade, um Saber de si mesmo, não um saber apegado a objetos e ideias fixas, mas um Saber dinâmico e fluido. Contra o adestramento que se vê nas instituições de ensino, Stirner propõe uma educação personalista, e afirma que a pedagogia deve partir da ideia de desenvolver pessoas livres.

Conclusões

A escola, atuando sobre a formação dos indivíduos, tem o papel de dissociar as forças singulares, rearticulando-as em relações de utilidade, como peças adequadas para o regime atual da sociedade. É naquilo que é determinado como saber, como verdade, e na forma como é transmitido, que se encontra dissimulado um projeto de formação do homem: útil e dócil, um “homem bom” para a sociedade.

A luta e a resistência contra o sistema de saberes e sobre o domínio de uns sobre os outros começa com a desconstrução das verdades que me foram impostas, a partir de um domínio meu sobre mim mesmo. É preciso, portanto, pensar nos espaços onde existem essas relações de poder, para buscar formas de eliminar os mecanismos que a operam e, a partir daí, criar outras formas de me relacionar comigo mesmo e com os outros.

Referências

STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. São Paulo: Intermezzo, 2016.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PRÁTICAS ANARQUISTAS EM EDUCAÇÃO NOS ANOS 1900-1920: FRANÇA E ESPANHA COMO PARADIGMAS EDUCACIONAIS

José Damiro de Moraes

Unirio/ Escola de Educação/Nepheb

jdamiro@gmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo trazer aproximações com as práticas anarquistas em França e Espanha no início do século XX, sua relevância se sustenta na ausência de trabalhos que realizam essa análise. A metodologia do estudo é a análise de fontes primárias produzidas no período da existência dessas experiências educacionais anarquistas. A atividade educacional e a criação de escolas sempre esteve presente as ações realizadas de ativistas anarquistas, aqui destacamos a Escuela Moderna (1901-1906) de Francisco Ferrer y Guardia em Barcelona - Espanha, e La Ruche (1904-1917) de Sebastien Faure em Rambouillet - França. Dessas experiências educacionais apresentamos suas práticas e filosofia que orientava seu desenvolvimento e concretização. Como conclusão, apontamos esses dois modelos como paradigmas educacionais que influenciaram outras práticas de criação de espaços educacionais anarquistas em diversas partes do mundo.

Palavras chave: Anarquismo; Educação; Pedagogia Libertária; Francisco Ferrer; Sebastien Faure.

Introdução

A Escuela Moderna de Ferrer teve uma vida curta pela perseguição que sofreu tanto por parte da Igreja Católica que combatia a ideia de meninos e meninas estudarem juntos como pelo Estado Espanhol e sua Monarquia que viam nesta local o objetivo de formar anarquistas. Ao ser fechada em 1906 e Ferrer preso, acusado de ter participado de um atentado ao Rei, sendo inocentado. Ferrer passou a viver na França e criou a Liga de Ensino Racionalista. Ao retornar para Barcelona, Ferrer foi surpreendido pelas grandes manifestações populares em 1909. Rapidamente foi preso, acusado e condenado em um tribunal militar que, mesmo sem provas, ordenou seu

fuzilamento em 13 de outubro de 1909. Esse fato mobilizou grandes manifestações internacionais e acabou por divulgar ainda mais seu ideal e sua proposta pedagógica (FERRER, 1962; DOMMANGET, 1972; TRAGTEMBERG, 1978)

Sebastien Faure criou uma grande experiência pedagógica que não denominou de Escola, nem Orfanato ou Internato. Sua definição era de uma grande família “a Colméia, sendo uma grande família, limitando o ensino às crianças desta família, não tínhamos de forma alguma que nos ajustar às formalidades ditadas pela lei” (FAURE, 2015, p. 51). Sua “grande família” foi interrompida em 1917, devido a Primeira Guerra mundial.

Metodologia

A metodologia do estudo é a análise e discussão de fontes primárias produzidas pelos próprios ativistas anarquistas no período da existência dessas experiências educacionais anarquistas.

Discussão

Racionalismo Pedagógico de Ferrer y Guardia

A proposta do racionalismo de Ferrer caminhou em conjunto com o ideal anarquista, recebendo apoio e cooperação de militantes no desenvolvimento da Escola Moderna (SAFÓN, 2004; MORAES, 2006).

O método do racionalismo recomendava conjugar teoria e prática, pois a construção do conhecimento deveria partir da instrução prática, identificada com o trabalho manual. A ciência recebia especial atenção e tinha papel destacado no currículo. Todos estes princípios colocavam em xeque a pedagogia tradicional (SOLÀ, 1978).

Na Escola Moderna, as crianças deveriam ser instruídas na justiça e na verdade, livres de preconceitos e capazes de raciocinar. Assim, o educador não deveria antecipar o amor ou o ódio nas crianças em relação à sociedade, mas sim prepará-las para a vida. Ao frisar o objetivo político da escola e sua relação com a sociedade frisava o valor da rebeldia dos explorados. Então promulgava que os explorados deveriam rebelar-se “porque hão de reclamar seus direitos até alcançar sua completa e perfeita participação no matrimônio universal” (FERRER, 1960, p. 35).

Importante destacar que Ferrer deve ser contextualizado dentro do movimento de renovação educacional da Catalunha (Delgado, 1979). Essa afirmação recebe a sustentação em Ramon Safón

que situa a escola moderna na progressista vulgarização dos conhecimentos na Espanha no final do século XIX e início do XX (SAFÓN, 2003, p. 60). Neste amplo movimento estava incluída a Escola Moderna e o racionalismo (ROIG, 2006).

La Ruche de Sebastien Faure: uma obra educativa

O educador Sebastien Faure criou uma obra educacional por ele chamada de “La Ruche” (A Colmeia), experiência que se aproximou das práticas e reflexões de Paul Robin no Orfanato Prévost, pois apresentava o mesmo tipo de trabalho e preocupação pedagógica na formação dos envolvidos, uma educação integral. Além da formação integral como eixo principal, publicava boletins impressos no próprio local e aulas de trabalhos manuais nas oficinas para abastecer o consumo da escola.

La Ruche optou por organizar-se em três grupos de crianças - os pequenos, os médios e os grandes. Os pequenos distribuíam o tempo entre aulas, brinquedos e serviços domésticos simples (limpar, varrer, descascar legumes, etc). Os médios assumiam a condição de aprendizes (pré-aprendizagem) e dividiam o tempo entre estudo e trabalho braçal. Os grandes, por sua vez, com o término dos estudos, entravam na aprendizagem de ofícios (FAURE, 2015, p. 93-94).

Conclusão

Essas concretizações educacionais anarquistas foram possível ainda em um momento de autonomia total dos movimentos sindicais e populares frente ao Estado e aos partidos. Podemos verificar que tanto Ferrer quanto Faure desenvolveram suas ações em confronto direto com a vigilância e, por vezes, repressão do Estado.

Esses projetos de educação influenciaram as experiências em diversos países como o Brasil em que ativistas anarquistas criaram Escolas Modernas em diversos pontos do país e propagandearam o nome Ferrer y Guardia como mártir da nova Escola (GALLO; MORAES, 2005). Por sua vez, também circulou entre esses militantes o livro A Colmeia de Sebastien Faure em sua primeira tradução feita por Antonio Bernardo Canellas de 1919.

Ao compreender as práticas e ideais desses dois empreendimentos podemos verificar suas influências nas escolas criadas e nas críticas feitas pelos anarquistas o que consideramos como um paradigma das iniciativas anarquistas em educação.

Como parte de uma pesquisa que está em andamento e que trata da circularidade do pensamento anarquistas entre os países o que apresentamos ainda são dados preliminares.

Referências

- DELGADO, Buenaventura. **La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia**. Barcelona, CEAC, 1979.
- DOMMANGET, Maurice. Francisco Ferrer. **Los Grandes Socialistas y la Educación**; de Platón a Lenin. Madrid: Fragua, 1972. p. 382- 413.
- FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Montevideo: Edições solidariedad, 1960.
- FERRER, Sol. **La vie et l'œuvre de Francisco Ferrer**; un martyr au XX Siècle. Paris: Librairie Fischbacher, 1962.
- GALLO, Sílvio D. O.; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e Educação - a educação libertária na Primeira República In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Câmara. (org). **História e Memórias da Educação no Brasil** - Vol. III - Século XX. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87-99.
- MORAES, José Damiro de. Educação Anarquista no Brasil da Primeira República [e outros verbetes] In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.) **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disp. em: <WWW.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_052_.htm>
- ROIG LÓPES, Olga. La Escuela Moderna y la Renovación Pedagógica em Cataluña. In: **Germinal**, Revista de Estudios Libertários. Madrid: nº 1, 2006. p. 75-83.
- SAFÓN, Ramón. **O Racionalismo Combatente**: Francisco Ferrer y Guardia. São Paulo: Imaginário/ IEL/ NU-SOL, 2003.
- SOLÀ, P. **Las Escuelas Racionalistas en Cataluña (1909-1939)**. Barcelona: Tusquet Editor, 1978.
- TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária. In: **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, nº 1, 1978. p. 17-49.

Painel XII - Política Educacional: Ontem e Hoje

Este painel 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.

Coordenação: Jane Santos da Silva, Lair Amaro (UFRJ), Andrea Lucia Paiva (UFF) e Luiz Carlos de Souza

Quinta-feira (17/05), 18h às 22h e Sexta-feira (18/05), de 13h às 17h

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

O FINANCIAMENTO À PESQUISA EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE FISCAL

Anderson Luiz da Silva de Oliveira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

anderson.saberer@gmail.com

Resumo

O presente estudo visa apresentar as concepções sobre o fomento à pesquisa no cenário econômico neoliberal. Além disso, analisa os resultados do financiamento público à pesquisa em ciência, tecnologia e inovação correlacionando este aos efeitos da atual crise fiscal do Estado do Rio de Janeiro, com vistas, a compreensão qualitativa da destinação das verbas para as pesquisas em ciências exatas e em ciências sociais. Portanto, busca-se uma compreensão mais aproximada da realidade sobre a efetividade dos recursos transferidos para a ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e a qualidade do modelo de gestão das finanças públicas.

Palavra-chave: Financiamento em C&TI; Investimentos em CT&I; Política Científica e Tecnológica; Avaliação de Políticas Públicas de CT&I.

Introdução

Na sociedade neoliberal, percebemos o descompasso das políticas de governo na resolução das questões sociais, um exemplo disto, são os resultados das descontinuas políticas públicas que direcionam o financiamento à pesquisa no Brasil.

Neste sentido, a análise desta problemática visa à demonstração do efeito referente à queda dos investimentos públicos sobre os resultados esperados dos programas de pesquisa científica de uma instituição pública. Por este motivo, indaga-se sobre a efetividade dos financiamentos de projetos em um contexto de crise fiscal.

Para a coleta dos dados, procuro delimitar a minha pesquisa sob o enfoque Financiamento à Pesquisa e das Políticas Públicas em Educação considerando assim este tema como relevante

para a área das Ciências Sociais e Humanas. Por isso, o escolho como apoio referencial as variáveis quantitativas e qualitativas.

Este trabalho se justifica neste campo de estudos, pois aborda conceitos da macroeconomia, pois entende que uma análise como essa, não se desvincula das tendências econômicas globais sobre os modos de financiamentos a ciência, tecnologia e inovação – e das concepções sobre as políticas públicas de CT&I.

Portanto, o objeto desta pesquisa, será o desdobramento da crise fiscal no Rio de Janeiro sobre o resultado no fomento à pesquisa em Ciência, Tecnologia e Inovação - CT&I.

Metodologia

Para Acevedo e Nohara (2010), o método científico caracteriza o estudo científico, por isso, é por meio dessas informações que outro cientista poderá ou não reproduzi-lo ou contestá-lo.

Neste sentido, a proposta desta pesquisa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los. Para isso, buscará o esclarecimento seguinte:

O Panorama Fiscal Do Estado Do Rio De Janeiro Durante Os Anos (2014 – 2018)

Buscou-se nos dados referentes das contas públicas os aspectos da evolução da receita e da despesa do Estado do Rio de Janeiro durante os anos de (2013 – 2017).

Obtendo-se o seguinte panorama fiscal:

ANO/DESEMPENHO FISCAL	RECEITA	DESPESA
2013	R\$ 76.635.640.837,00	R\$ 68.063.390.595,00
2014	R\$ 82.560.177.564,00	R\$ 84.880.571.041,00
2015	R\$ 62.129.436.058,00	R\$ 65.631.364.715,00
2016	R\$ 50.685.224.611,00	R\$ 60.467.140.871,00
2017	R\$ 62.274.061.560,00	R\$ 67.710.757.117,00

Tabela 1: Séries Históricas – Portal da Transparência. Disponível em: <
http://www.transparencia.rj.gov.br/transparencia/faces/sitios-transparencia-navigation/menu_sitios_execucaoOrcamentaria/ExecucaoSeries?_adf.ctrl-state=5d392mrm8_113&&_afLoop=2618950665653043>. Acesso em: 15/04/2018.

De acordo com Moura e Junior (2017), em 2015, uma crise econômica, seguida por uma crise política sem precedentes, que resultou no *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, interrompeu de forma drástica esse ciclo virtuoso.

Em janeiro de 2018, a Alerj aprovou a Lei 7.844, proposta que havia sido encaminhada pelo governador Luiz Fernando Pezão e que retira 30% dos 2% destinados constitucionalmente à Faperj. Alguns deputados entraram com uma solicitação de liminar junto ao Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro alegando sua inconstitucionalidade.

Considerações

O panorama acima representa o corte de financiamento de auxílios de pesquisa e bolsas em praticamente todas as agências federais e estaduais de fomento à pesquisa.

Nas crises econômicas — vale lembrar, a atual não tem precedentes — a burocracia costuma escalar as verbas para pesquisa no topo da lista de cortes orçamentários. Exemplo está na redução de 44% nas disponibilidades deste ano do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sobre esse corte prevêem-se mais 15% no próximo orçamento do governo Michel Temer.

Para Fazzio (2017), a invenção científica está ausente do pensamento da maioria de nossos analistas e gestores econômicos.

Para ele:

...A inovação tecnológica tem como raiz a invenção que nasce nas universidades e nos institutos de pesquisa. A desaceleração da economia não deve ser acompanhada de cortes nos investimentos em pesquisa e desenvolvimento tecnológico...". (FAZZIO, Adalberto, 2017).

Neste sentido, a emerge-se a necessidade de leituras que contemplem à totalidade desta realidade complexa, pois o resultado destas práticas políticas resultara o reflexo do *entendimento social* e a importância da aplicação dos recursos públicos para o financiamento de pesquisas em ciência, tecnologia e inovação.

Portanto, vimos que a inovação tecnológica tem como raiz a invenção, a partir de intenso trabalho realizado nas universidades pode estar passando pelo período representado pela "*queda*

dos investimentos em pesquisa no Estado provocando assim, impactos negativos sobre esses resultados nos programas da FAPERJ¹”.

Referências

- ACEVEDO, Claudia Rosa; Nohara, Jordan. Monografia no curso de administração. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- BORGES, M. N., Ciência, tecnologia e inovação. Artigo para a Revista Med. Minas Gerais 2010; 20 (3 Supl 4): S36-S45.
- CORDER, Maria Solange. Financiamento e Incentivos ao sistema de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: quadro atual e perspectivas. Unicamp, 2004.
- FAZZIO, Adalberto. Uma breve análise do financiamento da pesquisa no Brasil. PesquisABC. Número 19. Abril, 2017. Disponível em: < <http://propes.ufabc.edu.br/component/k2/item/268-pesquisabc-19-edicao> >. Acesso em: 15/04/2018.
- FERNANDEZ Y FERNANDEZ, Eloi. Rio, tecnologia e ciência: um mapa da inteligência. Rio de Janeiro: Tama, 1998.
- MEIS, Leopoldo de; LETA, Jacqueline. O Perfil da ciência brasileira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- MINAYO, M. C. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.
- MOROSINI, Marília. Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios. São Paulo: Cortez, 1998.
- MOURA, Egberto Gaspar de; JUNIOR, Kenneth Rochel de Camargo. A crise no financiamento da pesquisa e pós-graduação no Brasil, 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v33n4/1678-4464-csp-33-04-e00052917.pdf> >. Acesso em: 15/04/2018.
- SCHWARTZMAN, Simon. Ciência, universidade e ideologia. Zahar, 1981.
- OZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em:< <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/195>>. Acesso em: 15/02/2018.
- Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/e-preciso-repensar-financiamento-ciencia-21975009>>. Acesso em: 15/04/2018.
- Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/audiencia-publica-na-assembleia-legislativa-do-rio-de-janeiro-debate-crise-de-recursos-na-faperj/>>. Acesso em: 15/04/2018.

¹ Frase extraída da reunião de co-orientação com a Professora Msc. Luana Abreu (RIO PREVIDÊNCIA/SEFAZ/RIO), em 10/04/2018.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

AS REFORMAS DO ESTADO E OS LIMITES PARA INSTITUIR O FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE) NA DÉCADA DE 1990¹

Andre J. M. da C. Marinho

Doutorando em Educação do PPGEdu UNIRIO

andrejmcmarinho@hotmail.com

Resumo

A partir de pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas, analiso a retirada do FNE da LDBEN de 1996, no contexto das reformas do Estado brasileiro da década de 1990 e o surgimento de uma tipologia democrática de viés gerencialista tecnicista.

Palavra-chave: Educação; Democracia; Estado; Mercado.

Introdução

A dinâmica estatal brasileira, após a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, esteve envolvida no estabelecimento das bases da construção democrática e do direito educacional, estando articulada à necessidade de responder às relações desiguais e combinadas entre os grupos sociais que atuavam no “tensionamento” para a construção da esfera pública, bem como nos aspectos “meandroso” entre o público e o privado (CUNHA, 2007), presentes no contexto da transição da ditadura civil-militar para a retomada democrática.

É dentro desse contexto que a perspectiva para a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), como instância do Sistema Nacional de Educação (SNE), surge no âmbito das políticas públicas educacionais, constituindo-se uma novidade institucional emanada das Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e prevista no projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o PL nº 1.258/1988 (BRASIL, 2016).

¹ O presente trabalho é parte da pesquisa de Dissertação de Mestrado: *O Fórum Nacional de Educação: Processos (Des)Instituintes*, orientado pela Prof^a Dr^a Janaína Specht da Silva Menezes e apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu Unirio), em 2017.

No entanto, os caminhos para a criação e institucionalização do FNE foram interrompidos ainda na década de 1990² e podem ser apreendidos no contexto da reorientação do modelo estatal brasileiro, com a introdução do neoliberalismo (PERONI, 2008), marcado pela ascensão de uma concepção governamental pautada no fortalecimento do mercado, como indutor do crescimento estatal, e no progressivo afastamento do poder público de suas funções elementares e das garantias sociais, cujo efeitos neutralizaram os avanços associados à Carta Magna de 1988 (PERONI, 2008; SAVIANI, 2013).

Frente a tais questões, o objetivo deste trabalho é desvelar os processos no âmbito do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que contribuíram para a não aprovação do FNE na década de 1990. Nesse sentido, o estudo apontou para os fatores vinculados a reorientação da esfera estatal com a adoção do neoliberalismo e o fortalecimento de uma nova tipologia democrática de viés técnico gerencialista constituída nessa conjuntura.

Metodologia

O processo de análise associado ao FNE, contou com o suporte da pesquisa qualitativa, pois, enquanto método, apresenta uma natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano e, por outro lado, rejeita a neutralidade do saber científico (TRIVIÑOS, 1987).

Frente a opção do método de organização da pesquisa, as técnicas para análise dos dados foram obtidas a partir da pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas, na perspectiva de colaborar com o desenvolvimento do objeto de estudo.

Por fim, a triangulação desses dados forneceu o tratamento das informações para a obtenção das inferências necessárias à pesquisa.

Discussão

O momento de ampliação dos direitos sociais no Brasil, durante a redemocratização, está inserido na crise do capitalismo mundial (HÖFLING, 2001). Considerando essa perspectiva, as reformas do Estado brasileiro, a partir dos anos da década de 1990, expressaram os confrontos teóricos e práticos das classes sociais que atuavam no interior do Estado, envolvendo tensões e negociações para a condução das funções públicas no que tange ao direito à educação, bem como para a nucleação, ou não, de novos personagens nesse processo.

² Apenas em 2010, o FNE foi instituído por meio do Decreto Ministerial nº 1.407 (MARINHO, 2017).

As reformas em questão, acabaram flexibilizando a noção de Estado e dos direitos após a promulgação da atual Constituição, sendo possível localizar que se vivenciou a euforia de conquistar direitos, principalmente os sociais, inclusive na legislação, mas com a grande dificuldade de implementá-los (PERONI, 2008).

Todavia, a lógica estatal em vigor buscava viabilizar a modernização e superação da crise a partir da valorização de quadros técnicos no alto escalão do governo e em pastas estratégicas, para reorganizar os parâmetros distributivos bem como a relação capital trabalho e a institucionalização da democracia (DINIZ, 2016), potencializando uma agenda gerencialista no Estado, no bojo das reformas, inauguradas no governo do presidente FHC.

Para a educação as disputas para a definição da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foram o epicentro desse período. As movimentações do governo, a partir do Senado Federal e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), atuaram para considerar inconstitucional o Projeto de Lei para LDBEN, originado da Câmara Federal em 1988, onde previa a criação do FNE, e defender um novo projeto em sintonia com a nova orientação estatal (BRZEZINSKI, 2010). Para o governo, a criação do FNE limitaria as funções do próprio ministério na gestão educacional (MARINHO, 2017), tendo em vista que caberia ao FNE a articulação e debate das questões educacionais em todo o território nacional (BRASIL, 2016). Tal argumento, parece reforçar o caráter gerencialista tecnicista defendida pela nova orientação governamental e que não previa a participação de setores da sociedade desvinculados do governo.

Conclusões

A pesquisa ressalta duas questões para a interdição do FNE na década de 1990: 1) a organização de uma democracia de viés gerencialista tecnicista em conflito com as ideias da democracia participativa; 2) os esforços do governo em priorizar o mercado e transferir as suas competências, no que tange aos direitos sociais, produzindo o fenômeno da privatização do público e a publicização do privado e o crescimento das soluções de caráter empresarial para as soluções educacionais.

Referências

BRASIL. **Dossiê do Projeto de Lei 1.258/1988**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1154749&filename=Dossiê+-PL+1258/1988>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da ldb/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out., 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 809-829, out., 2007.

DINIZ, Eli. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: SZWAKO, José; MOURA, Rafael; D'AVILA FILHO, Paulo (Org.). **Estado e sociedade no Brasil**: a obra de Renato Boschi e Eli Diniz. CNPq, FAPERJ, INCT/PPED, Ideia D, Rio de Janeiro, p. 47-71, 2016.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, nov., 2001.

MARINHO, Andre J. M.. O Fórum Nacional de Educação: Processos (Des)Instituintes. [Dissertação] Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, set., 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado. In: Anped SUL 2008, 7. VII Seminário de Pesquisa da Região Sul Pesquisa em educação e inserção social, Itajaí, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago., 2013.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

“AVALIAR DÓI”: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DO RJ

Andréa Tubbs

Mestranda, PPGEDU/UNIRIO
atubbscosta@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho é fruto da Monografia apresentada na Escola de Educação da UNIRIO em 2017 com o título “Organização Escolar em Ciclos e as implicações para a avaliação, currículo e comunidade escolar em uma escola municipal do RJ”. O texto é um recorte, a partir da participação em um projeto numa turma de 4º ano de escola municipal do Rio de Janeiro. O texto também tem notas sobre a reunião de pais. Esses dois momentos auxiliam nas discussões sobre as repercussões das avaliações externas em conjunto com as práticas docentes desenvolvidas no espaço da sala de aula, considerando ainda as tensões, encontros e desencontros no ato de avaliar no cotidiano de uma turma do 4º ano.

Palavra-chave: avaliação de aprendizagens; currículo, comunidade escolar

Introdução

Neste trabalho, trago duas questões surgidas durante participação num projeto desenvolvido na turma de 4º ano numa escola municipal na zona norte do RJ: quais conhecimentos da cultura local dialogam com os conteúdos estudados? que influências pode ter a comunidade escolar no currículo e na avaliação? Tais questões se adensaram na reunião de responsáveis que tratou o “rendimento” e “desempenho” das crianças. As concepções de avaliação e currículo tiveram inspiração nas discussões de organização escolar em ciclos, que compreende o trabalho docente de forma coletiva em que pese as características sócio culturais da escola e dos estudantes, no processo de aprendizagem. O objetivo aqui é refletir sobre o conjunto de avaliações externas e internas, suas repercussões no contexto da sala de aula, considerando as tensões do ato de avaliar.

Metodologia

O diálogo é uma ferramenta para uma verdadeira práxis educativa. Por intermédio do diálogo, que se dá e se realiza o conteúdo da educação, que surge das situações históricas vivenciadas por uma comunidade que é educativa, mas que ao mesmo tempo se educa

(FREIRE,1979). Durante o projeto e a reunião de pais, foi dirigida pelas interações entre o pesquisador e os sujeitos que compõem a escola marcados por encontros, desencontros. Menga & Andre (2013) lembram que pesquisar em um campo social que contém vários fenômenos educacionais, não estão distantes e nem fora do mundo e estando os pesquisadores em meio a uma atividade humana e social, a pesquisa traz toda a carga de valores e interesses que orientam o olhar do pesquisador. Neste trabalho usei os conceitos de Paulo Freire (1975, 2013) sobre relação dialógica e currículo. Apoiei-me nos estudos de Fetzner (2007, 2009, 2015) e Fernandes (2003, 2007, 2011) a respeito de organização escolar em ciclos e currículo. Em avaliação, considerei os estudos de Fernandes (2007, 2014) e Esteban (2002).

Avaliar dói...

Uma professora junto a sua turma, desenvolveu um projeto cujo o tema era Água e Solo e teve como origem a correção de exercício do Caderno Pedagógico que indicava que a água utilizada vinha da CEDAE. A forte reação da turma, afirmando que a água “vem da mata” fez com que ela investigasse e encontrasse informações interessantes sobre a origem e o uso da água nesta comunidade. Em sua pesquisa de campo buscou informações com vários atores importantes locais. De acordo com Freire (1979) a tomada de consciência de uma dada realidade, se dá com a aproximação espontânea desta realidade, captando dados e assimilando causalidades, é um percurso à consciência crítica na medida em que há investigação problematização, reflexão e ação. O semestre foi marcado por pesquisas, exposições, seminários, produção de textos e material gráfico e um rap. Houve um breve intervalo para o desenvolvimento de uma outra atividade: as provas bimestrais padronizadas. Quinze dias após a aplicação das provas, deu-se a reunião de pais para a entrega dos resultados. Para tratar do “desempenho dos estudantes”, a professora usou um grande cartaz com uma tabela, contendo o nome das crianças, notas distribuídas em vários campos: provas, aproveitamento, dever de casa, participação, trabalhos, média parcial, media total e uma coluna destinada à conversão da nota em conceito. Estabelecendo uma relação direta entre as práticas avaliativas realizadas em sala e as provas bimestrais padronizadas, conclui que se “o aluno vai bem na prova da prefeitura, é sinal de que estou avaliando bem”. E complementa dizendo que “avaliar é um parto, avaliar dói”. Podemos considerar alguns pontos sobre o projeto, com base nos estudos de avaliação das aprendizagens, no momento em que a pauta da reunião se concentra no desempenho da turma. Na sua base, a escola organiza seus procedimentos dentro de uma perspectiva em que o conhecimento é neutro, isento da cultura a qual pertence, estruturada num currículo enciclopédico e que pode ser medido no final do processo (FERNANDES, 2014).

Examinando mais de perto a fala da professora, evoca o papel da avaliação: se é medir quantitativamente o conteúdo ou compreender que ela é parte integrante do processo ensino aprendizagem. Quando considera na avaliação global (Aproveitamento), a história individual dos estudantes, é possível captar uma prática igualitária, pois ela argumenta que vem fazendo uso de vários instrumentos. Um aspecto relevante, é a condição classificatória e seletiva destas avaliações que incluem aqueles que tiram boas notas em detrimento daqueles que ficam abaixo da média.

Conclusões

Neste trabalho pude verificar que mesmo havendo uma forte relação entre o currículo praticado na escola e os saberes presentes na comunidade, as avaliações padronizadas acabam por desempenhar um papel de maior destaque para a escola e para os pais. O tema Água e Solo é um conteúdo prescrito para todo o 4º ano da rede, definido na Organização Curricular do Município, presente nas atividades e exercícios do Caderno Pedagógico. A abordagem e desenvolvimento desses conteúdos, podem diferir de acordo com as diferenças e demandas locais. Num trabalho coletivo foram reunidas informações locais e mais tarde sistematizadas; realizou-se trilhas e também tarefas dentro e fora da escola, exposições e seminários numa atividade que se estendeu por toda a escola. Se estendeu, mas não envolveu todo o espaço escolar, na medida em que as demais turmas só participaram do projeto como espectadores. Krug (2007) destaca a importância da participação da comunidade escolar nos projetos desenvolvidos na escola. Na medida em que a professora “muda o foco curricular dos conteúdos preestabelecidos” buscando agregar os saberes vigentes e reconhecidos pela comunidade, para os saberes curriculares, a professora não só valoriza esses saberes por meio do planejamento e consecução do projeto junto aos estudantes, e acaba produzindo um conhecimento que mesmo sendo específico àquela localidade, se torna um conhecimento universal. No que se refere ao conjunto de avaliações, os processos avaliativos contrastam com a prática docente marcada pelo diálogo e o trabalho coletivo. A avaliação se concentra nos exames bimestrais padronizados e assumem um caráter de grande expressão não só nessa turma, como em toda a escola. É praticamente um dia letivo dedicado integralmente a essa atividade. Os estudos sobre avaliação, entende-se que a mesma deve fazer parte do processo de aprendizagem incorporando a ação docente, reorientando o seu trabalho. Contudo, a realidade dos testes padronizados vem apontando para um cenário que se opõe a estas concepções e avaliar se reduz a mais uma ação docente situada no final do processo, servindo assim como mecanismo de classificação e seleção. Todo o trabalho realizado pelo grupo com produção de conteúdo e material no projeto foram reunidos e resumidos na coluna “trabalhos” com

o valor máximo de um ponto agregado posteriormente a média final. Como mestranda da UNIRIO e contando o apoio da bolsa Capes, pretendo participar do cotidiano desta escola para melhor entender essas relações entre escola, comunidade e suas possíveis contribuições ao currículo. A escola por si só é um espaço dinâmico, plural, de múltiplos saberes povoada por vários atores sociais. Penso que a vida escolar se realiza em experiências curriculares que extrapolam as determinações expressas em documentos oficiais, organização curricular e até mesmo nos Cadernos Pedagógicos.

Referências

- ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2002, n.19, pp.129-137. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100011> . Acessado em 15 de maio de 2017 e 06 de maio de 2018.
- FERNANDES, Claudia. *Escola em Ciclos: uma escola inquieta - O papel da avaliação*. In: KRUG, Andréa R.F. (org.) *Ciclos em Revista*. RJ: Wak, 2007, vol. 1, p. 95-109.
- _____. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES, C.O. (org.) *Avaliação das aprendizagens-sua relação com o papel social da escola*. Ed. Cortez, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- KRUG, Andréa R.F. Dessertar o ensino: Qual currículo? Qual conhecimento? In: KRUG, Andréa R.F. (org.) *Ciclos em Revista*. RJ: Wak, 2007, vol. 1, p. 81-94.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PERSPECTIVAS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS DO TEMPO PRESENTE: PROBLEMATIZANDO AS DIRETRIZES E OS SEUS IMPACTOS SOCIAIS

Diego Dias Salgado

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE/UERJ)

diegosalgado2015@gmail.com

Resumo

O presente trabalho focaliza a promoção de criticidades referentes aos percursos históricos das principais políticas públicas educacionais brasileiras que possuem, em larga escala, influências diretas na vida de todos os brasileiros, mas, principalmente, na de pessoas que, historicamente, foram postas em um processo de exclusões e de desigualdades. Objetivo evidenciar as possibilidades reflexivas sobre os contextos de exclusão sócio educacional, assim como também análise, dentro do campo das diretrizes, as comparações entre 1988 e 2018, no mais, avalio as relações entre as compreensões macro e micro educacionais e sociais. Através do contato com algumas literaturas do campo da educação compreendi que, no interior do contexto historiográfico educacional, em suas várias abordagens, inclusive a política, não existem rupturas, mas sim, continuidades que se renovam de acordo com as demandas ideológicas vigentes, nos fazendo compreender que passado e presente se interligam e muitas vezes se repetem.

Palavras-chave: Leis; Educação; Passado; Presente.

Problematizar as múltiplas perspectivas analíticas que são tecidas pela interpretação das políticas públicas educacionais consiste em entendermos que elas não abarcam as realidades vitais de milhões de brasileiros que, em situação de carências socioeconômicas, são lançados em um processo contínuo de marginalidades que reverberam na manutenção das desigualdades sociais que ainda hoje temos no Brasil.

Nas legislações de educação, em especial, aquelas que foram regulamentadas após a Constituição de 1988, estão inseridas diretrizes que, aparentemente, lutariam pela cidadania e pela democracia. No entanto, embora vejamos normativas na atual Carta Magna do Brasil, na Lei nº

8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96, e nos PNE de 2001 e 2014, respectivamente, concluímos que, ainda assim, indivíduos que, teoricamente, são vistos como “cidadãos e cidadãs” se suprimem nas lógicas governamentais que incidem sobre os campos de suas formações.

Logo, o objetivo geral do trabalho é evidenciar as possibilidades reflexivas e críticas, nas devidas conscientizações sobre os processos de exclusões sociais de indivíduos, que estão em curso, na sociedade brasileira, ainda hoje, em 2018. Inclusive, é partindo do presente que advogo a necessidade de analisar, comparativamente, o que atualmente vivenciamos, nos aspectos legislativos educacionais e o que tínhamos há trinta anos, e, por conseguinte, avaliar as conjunturas relacionais nos panoramas macro e micro educacionais.

Houve a leitura das leis de pertencimentos educacionais que visavam, *à priori*, a consolidação de uma miragem inclusiva, de soberania popular, nos abaulamentos da própria educação brasileira da pós-redemocratização; em constitutivas de fundamentação teórica, analisei as obras dos seguintes referenciais: OLIVEIRA e PAOLI (1999), GONDRA e SCHNEIDER (2011) e SAVIANI (2011). Tais contatos me concederam entendimentos aprofundados com os próprios conceitos sociais, ideológicos e de poder, com o fenômeno educacional, tanto no que compete aos seus vieses mais abrangentes quanto históricos.

A nível de discussão, ao construirmos análises sobre as perspectivas político-constitucionais em educação é válido que entendamos alguns conceitos, ao passo que todos os marcos normativos educacionais incidem sobremaneira nas abrangências instrucionais. Portanto, GONDRA e SCHNEIDER (2011) estabelecem uma matriz interpretativa sobre o termo **Educação**, que, segundo eles, parece se atrelar a um conjunto de ações mais disseminadas que têm incidência social na vida dos sujeitos.

Assim sendo, compreende-se que os atuais avanços neoliberais sobre a educação abarcam uma concepção ideológica de sociedade e reverbera padronizações, nos contextos formativos da população mais carente, que, aliás, sempre esteve sujeita às consequências maléficas que as visões políticas autoritárias e excludentes promovem. OLIVEIRA e PAOLI (1999) afirmam que a sociedade é marcada por interferências governamentais de cunhos ideológicos neoliberais que suprimem as abrangências sociais e democráticas para que, por conseguinte, os negócios do livre mercado privado sejam postos como referências à sociedade brasileira

Nos contextos legislativos, aclaro algumas possibilidades de estudo que se direcionam às compreensões críticas que dizem respeito às suas diretrizes nos marcos de 1988, 1990, 1996, 2001 e 2014, aqui supracitados. Portanto, através dos contatos que tive com tais leis evidencio algumas de suas deliberações, a seguir:

CF/88: gratuidade do ensino público; ensino fundamental obrigatório e gratuito; atendimentos em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis;

ECA/90: seguindo os parâmetros cidadãos promovidos pela CF/88, estabeleceu regimentos sobre a proteção integral da criança e do adolescente em seus abraçamentos sociais e de direitos. Assim como está exposto em seus Artigos **1º** e **3º**, respectivamente.

LDB/96: que regulamentava normas educacionais a respeito de todos os processos formativos que se desenvolvem na sociedade. No que se refere aos princípios e fins da educação nacional, estabelece, em seus Artigos **2º**, **3º** e **4º**, que a educação estaria sobre as incumbências da família e do Estado e que, segundo as normas, deveria prezar os ideais de liberdade e solidariedade humanas.

PNE/01: Com período de vigência até 2011, definiu a incumbência dos municípios, dos estados e do Distrito Federal em relação à elaboração de planos decenais para a educação brasileira. Evidentemente, levantamentos apontam que não conseguiram atingir tais metas.

PNE/14: “O PNE 2014-24 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. **7º** dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto.”

Em perspectivas finais de discussão, é importante que recortemos a história em períodos específicos para análises críticas referentes à educação de determinado tempo e espaço para que, portanto, iluminemos as múltiplas práticas interpretativas sobre os conjuntos das realidades particulares de diversos sujeitos. (SAVIANI, 2011)

Em virtude dos fatos mencionados, é imprescindível que critiquemos as atuais situações de exclusões sócio educacionais que hoje existem, através das indagações que surgem a respeito das normativas que se encontram entre 1988 e 2018 e que, portanto, incidem tanto sobre as relações entre os embasamentos gerais e particulares na própria elaboração de políticas públicas

educacionais quanto aos envolvimento humanos que surgem nesses contextos. Logo, a partir dos estudos construídos entendo que, como resultados analíticos, temos, na atualidade, movimentações políticas que atacam justamente os preceitos constitucionais de cidadania em educação, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, a partir de sua institucionalização, norteia os currículos de Educação Básica em todo o país primando a ideologia de poder dominante vigente.

Referências

GONDRA, J. G.; SCHNEIDER, O. Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822-1889). 1ª ed. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

OLIVEIRA, F; PAOLI, M.C. Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. 1ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2011.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

A POLÍTICA EDUCACIONAL NA PRÁTICA: LEI 10.639 E LITERATURA INFANTIL

Fabíola Fortes Roldan Carmo
UNIRIO
fabiolafortesroldan@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é fruto de uma experiência na atividade de facilitador de aprendizagem no Projeto Novo Mais Educação. Uma das metas era mostrar como a Literatura pode exercer papel fundamental na mudança de comportamento, conceitos e atitudes entre pares. Neste caso a Literatura Infantil que referencia a lei 10.639/03, de modo a garantir literaturas que abriguem personagens onde os discentes aqui referidos pudessem se reconhecer e inteirar-se de sua própria história e da história de seus pares, e a partir delas construir a sua identidade.

Palavra-chave: Literatura; Educação; Identidade.

Introdução

Dentre as muitas situações ocorridas na sala de aula, na hora do recreio e demais atividades em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, em que exerci durante o ano de 2017 a atividade de facilitador de aprendizagem do projeto Novo Mais Educação, duas me chamaram a atenção e me deram 1 muito trabalho: o desinteresse pela leitura e os constantes casos de racismo.

A questão racial era naturalizada por xingamentos de cunho racista que ocorriam entre as crianças em geral, sendo a maioria delas, por mais absurdo que pareça, crianças negras.

Pensando em uma forma de sanar os dois problemas apresentados, resolvi trabalhar algumas literaturas que afirmam positivamente a identidade negras e construir um projeto que superasse os fracassos e desinteresses pela leitura.

Metodologia

Para construir esse projeto, encontrei na leitura dos textos de Corsaro (2009) informações sobre a cultura de pares, relações entre adultos e crianças e processos de socialização.

No primeiro momento observei as atitudes das crianças com seus pares, de maneira a confirmar o que o autor define como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (2009, p.32).

Nesta primeira etapa do projeto vendo a naturalidade com que eles se punham a xingar e humilhar os colegas negros, estabeleci em meu plano que a estratégia deveria vir também da cultura de pares, de forma a estabelecer uma mudança dos interesses e das atividades da rotina, para que mudasse também a interação.

O Programa Novo Mais Educação, é uma estratégia do Ministério da Educação criada pela Portaria MEC nº 1.144/2016, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, ampliar e otimizar a jornada escolar e o tempo de permanência na escola para os alunos do ensino fundamental.

Fica aqui exposto que a política educacional expressa pela lei 10.639/03, é o horizonte deste projeto, nela o conteúdo programático do ensino fundamental inclui: “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, Art. 26-A).

Tais conteúdos são fundamentais para o resgate e a valorização da pluralidade étnico-racial, fazendo com que os discentes sejam capazes de desconstruir preconceitos, e formar suas identidades como constituintes da história brasileira e africana.

O público alvo do projeto eram os alunos do 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, inscritos no programa Novo Mais Educação. Dentre as atividades escolhidas estava a leitura do livro “Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta”, da autora Sonia Rosa (2012). O livro descreve a vida de uma escravizada que foi alfabetizada e escreveu uma carta ao rei de Portugal denunciando os maus tratos que sofria.

A literatura aqui nos forneceu caminhos para conversarmos sobre dois assuntos: a importância da leitura no cotidiano e do racismo intrínseco na condição do escravo. É evidente que vários outros temas giraram em torno da discussão, mas queremos ressaltar esses dois. Foram feitas duas leituras diferentes, uma leitura com debate com a turma de quarto e quinto ano do ensino fundamental, e uma contação da história para segundo e terceiro ano do mesmo segmento. A partir das leituras, começamos a produzir o embrião do projeto que chamamos de Semana de

Leituras Esperança Garcia, pois os alunos propuseram homenagear a personagem, visto que trata-se de uma personagem real da história afro-brasileira.

Discussão após as leituras, fizemos rodas de conversa, onde a importância do ato de ler estava inerente em vários assuntos, porém o que mais legitimou a discussão foi levar as crianças a perceberem que a personagem ser alfabetizada construiu as condições de fazer o que fez, mostrando assim o apanágio de saber ler e escrever.

Uma das atividades que fizemos foi a produção de uma carta, onde as crianças pudessem reivindicar o que mais os incomodava ou aquilo que necessitavam. Essas cartas tiveram destinatários variados, desde a direção da escola até ao Papai Noel. Algumas cartas me chamaram a atenção, pois continham algumas denúncias como a carta do aluno, que aqui chamarei de B, nela ele denuncia que não recebeu o material escolar destinado aos alunos, em outra o aluno C, endereça a carta ao Prefeito da cidade e reclama que o banheiro não tem papel higiênico e solicita que sejam tomadas providências e por fim ele solicita a união dos colegas. Ressalto que o livro nos abriu possibilidades de pesquisar diversas temáticas ligadas aos temas escravidão, racismo, leitura e escrita. Por exemplo sobre geografia as crianças suscitaram muita curiosidade sobre os nomes dos lugares de onde vinham os homens e mulheres escravizados, e quando mostramos o percurso da diáspora africana, ficou evidente que muitos não sabiam sequer que os escravizados vieram de outro continente. Abriu -se um espaço para aprenderem organização territorial: continente, país, estado, cidade, bairro.

Para o ápice de nosso projeto, produzimos uma semana de atividades com a coordenadora do projeto, as professoras do segmento e os alunos inseridos nas atividades. A semana baseava-se em atividades para afirmação das crianças negras, coincidindo em acontecer no mês de novembro, que é o mês das comemorações e lembranças da consciência negra, previsto na lei 10.639/03, no artigo 79-B que diz: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Como atividades de culminância tivemos:

- Roda de conversa com o Coletivo Nuvem Negra da PUC-RJ, onde os as crianças puderam conversar sobre racismo, ações afirmativas e participação dos negros e negras na política e em outras esferas da sociedade;

- Oficina de turbantes e tranças, desfile de moda afro e bate papo com Ivana Dorali Feijó do Coletivo Luiza Mahin (UNIRIO);
- Roda de Conversa sobre a importância do ato de ler, com Maria Laura Roldan (discente do Colégio Pedro II – Realengo) e Carol Machado (SME, coordenadora da sala de leitura e contadora de histórias), contação de histórias com a lenda das abayomis.
- HIP-HOP e a música como instrumento de resistência, com Yasmim Bondarenko, finalista do Slan das Minas, 2017. 2
- Encontro autor x leitor, com a autora Sonia Rosa, onde os alunos puderam conhecer a autora do livro, conversar e ouvir dela as suas histórias.

Conclusões

O projeto a princípio seria para uma semana, mas durou 1 mês, e culminou com a Semana de Leituras Esperança Garcia, que envolveu toda a escola, e não somente os alunos do projeto. No objetivo de garantir que os direitos dos alunos fossem observados, foi de extrema importância a lei 10.639/03 na implementação da proposta de trabalho, através dela foi possível relatar conteúdos e literaturas africanas, sem estigmatização da cultura afro, e no fim das atividades, não só os alunos do projeto, mas a comunidade escolar como um todo, pode notar o sucesso do fomento à leitura, através do aumento da procura de livros na sala de leitura. E testemunharam a diminuição drástica dos casos de xingamentos de cunho racista por parte dos alunos, era visível também o aumento da autoestima dos alunos negros e o respeito de todos à cultura afro-brasileira.

Referências

¹BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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, Brasília,DF, jan, 2003.

² Batalhas de Poesia .< <https://www.facebook.com/slamdasmnasrj>> visualizado em 7de maio de 2018.

CORSARO, W. A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROSA, Sonia. Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

CONTRATOS DE GESTÃO E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: DEBATENDO SOBRE A GESTÃO PRIVADA DE ESCOLAS PÚBLICAS

Henrique Dias Gomes de Nazareth

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, bolsista Capes

h_diasunirio@yahoo.com.br

Giselle C. S. Penna Villa

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, bolsista Capes

gipennavilla@gmail.com

Resumo

A partir de leis que regulamentam alianças entre os setores público e privado no Brasil (9.637/98 e 11.079/2004), o governo de Goiás e a prefeitura do Rio de Janeiro desenharam projetos de escola para servir de orientação a novas formas de se fazer política no ensino público. Sendo estas leis recentes, é possível observar um interesse dos governos citados em implementar e expandir propostas em suas redes de ensino, como é o caso de Goiás com os contratos de gestão e do Rio com PPP em creches e educação infantil. Considerando-se que essas secretarias de ensino apresentam publicamente justificativas para tais uniões enquanto estratégia de gestão de escolas, o objetivo deste trabalho é comparar os argumentos e identificar possíveis pontos de comuns e incomuns entre eles. Para desenvolver o debate, o texto ancora-se na análise documental das duas políticas e conclui que as secretarias defendem seus acordos de maneiras distintas, porém igualmente preocupadas em manter o apoio da população.

Palavra-chave: contratos de gestão; parceria público-privada; secretaria de ensino; políticas educacionais.

Introdução

O presente trabalho pretende problematizar a apresentação das formas de gestão propostas por duas secretarias de ensino para as escolas públicas brasileiras de suas respectivas regiões. Em ambos as propostas, a saber, contratos de gestão e parcerias público-privadas (PPP), a gestão conta com a iniciativa privada. Lima e Gandin (2012) explicam que, no Brasil, essas políticas foram responsáveis por introduzir a noção de quase-mercado na educação, que é o “processo no qual valores de mercado são adotados nas instituições públicas” (p.78). Além disso, também argumentam que existem três formas de privatização. A primeira é a venda de bens públicos, a

segunda ocorre por meio de parcerias público-privadas, que favorecem a implementação de “ideias do privado dentro do público” (p. 76), já a última se relaciona à transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil.

Refletindo acerca dessas diferentes formas de privatização, pretendemos compreender como essas propostas são apresentadas nos textos das duas políticas públicas educacionais e analisar o papel atribuído à gestão privada de escolas públicas na apresentação das políticas.

Metodologia

Para desenvolver o debate proposto o texto se ancora na análise documental de duas políticas: (1) os contratos de gestão com Organizações Sociais (OS) do estado de Goiás; (2) o GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais), acordo da SME-RJ com empresas parceiras e UNESCO.

Essas políticas são objeto de estudos de pesquisas em andamento no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Currículo (GEPAC), por isso, pretende-se apresentar alguns resultados parciais que auxiliarão na compreensão dos temas em tela.

Discussão

Na política de gestão compartilhada das escolas do estado de Goiás há uma grande preocupação em afirmar que não se trata de privatização, como pode ser visto no documento denominado “O que você precisa saber sobre as OS na educação”. O texto é marcado pela intenção de demonstrar que o ensino permanecerá gratuito. Em vários pontos se ressalta que o modelo é diferente de privatização ou terceirização. De acordo com a Seduce-GO (2016):

[contrato com OS] não é privatização. Privatizar é vender. Numa privatização há venda de patrimônio público e perda de controle para um agente privado obter lucro. No caso das Organizações Sociais, ocorre a gestão compartilhada das escolas, que permanecem públicas e gratuitas. A gestão do sistema permanece como uma atividade exclusiva e indelegável do Estado. O principal objetivo das OS é tornar mais ágil a gestão das unidades, buscando a redução da burocracia e dos custos focando na melhoria da qualidade do ensino. (p. 1)

Destaca-se também que o parceiro privado não deverá obter lucro, e que apesar da redução da burocracia, o controle permanecerá com o Estado.

Por outro lado, a SME-RJ aponta para a privatização como uma tendência necessária e já adotada em outros países, como EUA, Reino Unido e Chile, justificando a decisão por trabalhar com PPP. Em documento oficial, a SME-RJ (2015) declara que “as PPP, e também as Concessões

de Serviços Públicos, permitem que os gestores públicos (...) executem uma grande variedade de projetos” (p.7). De acordo com o órgão, “os recursos governamentais disponíveis para aplicação em obras e serviços públicos não conseguem acompanhar o aumento das demandas” (p.7). A Secretaria ainda recorre à legislação para estabelecer o conceito de PPP como “qualquer projeto que inclua contraprestações públicas na composição de suas receitas, independentemente dos pagamentos públicos representarem a maioria das receitas do parceiro privado ou não” (ibidem, p.11).

Exemplo de PPP no Rio é o GENTE, que chegou à Rocinha em 2013 para atender ao último ciclo do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos). O projeto acontece em parceria com o MEC, instituições privadas e entidades sem fins lucrativos, como Fundação Telefônica Vivo, Intel e Instituto Ayrton Senna, somando-se ainda a UNESCO. As parceiras privadas disponibilizam tablets, netbooks e lousas digitais a estudantes da escola.

Ball (2013) apresenta concepções diferentes da SEDUCE-GO, mas não tão distantes da SME-RJ, incluindo no conceito de privatização mecanismos mais complexos de transferência de recursos e responsabilidades. Souza e Oliveira (2003) explicam que a “hegemonia do pensamento neoliberal nas últimas décadas buscou, também, generalizar a sua visão de mundo para todas as esferas da atividade humana” (p.875-876). Na educação e em outros serviços da área social esse discurso se apresenta fundado na crítica à ineficiência do Estado, dando espaço a modelos variados de privatização.

Conclusões

Posto que os documentos de ambas as Secretarias de Educação buscam justificar os projetos elaborados para o ensino público, revela-se, através da análise comparativa, que o interesse em conquistar o apoio da população não é uma questão singular de uma equipe de governo ou prefeitura. No caso de Goiás, o Estado registra sua total rejeição ao termo “privatização” de forma vívida, expressa pelo uso repetido de pontos finais que tornam a leitura direta e precisa: “Não é privatização. Privatizar é vender.” (SEDUCE-GO, 2016, p.1). Pode-se inferir que esta Secretaria busca refletir a opinião pública em seu discurso. Por outro lado, a SME-RJ parece querer convencer a população – que talvez expresse este mesmo desconforto com a privatização – de que estabelecer uma parceria público-privada é positivo para a educação municipal pública, apresentando argumentos e inspiração internacional.

Referências

BALL, Stephen. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.) **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. 456 p.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **LEI Nº 9.637, DE 15 DE MAIO DE 1998**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 05.mai.2018.

_____. **LEI Nº 11.079, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2004**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 05.mai.2018.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, 2012, p. 69-84.

SEDUCE-GO. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. **O que você precisa saber sobre as OSs na educação**. SEDUCE, Goiás. 2016. Disponível em: <<http://www.casacivil.go.gov.br/post/ver/206936/o-que-voce-precisa-saber-sobre-as-oss-na-educacao>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

SEDUCE-GO. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. **Aviso de chamamento público Nº 001/2016**. SEDUCE, Goiás. 2016b. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

SME-RJ. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Introdução ao Conceito de PPP e Concessões**. SME, Rio de Janeiro.2015. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/secpar>>. Acesso em 29.abr.2018

_____. **Prefeitura autoriza estudos para criação de 35 mil vagas em creches e 15 mil na Educação Infantil**. SME, Rio de Janeiro.2017. Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7010583>>. Acesso em: 05.mai.2018

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, Set. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 30 Nov. 2017.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS MULTIREGULAÇÕES

Igor Rodrigues Gandra

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio);
igorryandra@hotmail.com

Isabelle Premoli Parada

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
isabelle.premoli@outlook.com

Millena Lopes Rocha

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio);
millenalopesr@gmail.com

Resumo

A proposta do artigo é a de apresentar uma resenha com os principais elementos das reflexões apresentadas por João Barroso em seu livro: “A regulamentação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores”. O principal objetivo do projeto foi fazer uma comparação do desenvolvimento das políticas públicas em Portugal, França, Bélgica, Hungria e Reino Unido, bem como fazer uma análise no impacto dessas políticas na escola. Este estudo apresentou problemas e tendências no desenvolvimento e na ação das políticas no contexto da desigualdade, segregação e mercado.

Palavra-chave: Políticas Públicas, multiregulações, lógicas de ação, atores, Estado.

Introdução

A obra organizada por João Barroso foi publicada há 11 anos, mas se faz atual por trazer elementos essenciais para a reflexão sobre a regulação das políticas públicas no contexto educacional, e se torna uma leitura fundamental para os estudos em política da educação, em especial para aqueles que pretendem compreender as dinâmicas de implementação que envolvem atores e dinâmicas específicos aos seus espaços e contextos de atuação. O livro é composto por sete capítulos, escritos pelos professores pesquisadores responsáveis pelo projeto Reguleducnetwork. O maior objetivo do projeto foi comparar o desenvolvimento da regulação das políticas públicas na educação secundária dos países em estudo (Portugal, França, Bélgica, Hungria e Reino Unido) e analisar como as políticas educacionais em curso afetam a organização

da escola, incluindo o modo como os atores locais intervêm no processo de reprodução e produção das desigualdades e da segregação escolar.

Metodologia

O presente trabalho é fruto de uma extensa análise do livro: A regulamentação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores, de João Barroso. Neste texto, buscamos nos aprofundar teoricamente nos desafios das implementações políticas e suas multiregulações.

Políticas públicas educacionais e suas multirregulações

A introdução do livro busca explicitar as abordagens do autor em sua análise sobre a regulação das políticas públicas e os métodos utilizados para compor cada capítulo. Além disso, apresenta ao leitor as definições de política pública e regulação. O primeiro conceito envolve a compreensão do estudo e das ideias que orientam a tomada de decisão, as consequências de suas ações e a relação entre a autoridade e os atores. Já a regulação é dividida em caráter institucional (governo e sua hierarquia) e caráter autônomo (atribuído aos atores).

O primeiro capítulo do livro, escrito por Barroso, propõe um estudo acerca da atual composição do poder do Estado e de como afeta a função de diferentes atores do processo educativo. Esta pauta abre espaço para uma abordagem em torno de demandas de políticas públicas da educação em Portugal e de como elas são reguladas, e são apresentadas três formas de regulação. Utilizando o termo “metarregulação”, Barroso propõe romper da ideia de verticalização do poder do Estado na implementação das políticas educacionais, passando ao papel de regulador das regulações.

No segundo capítulo, escrito por Natércio Afonso, foi feita uma análise das práticas de regulação levadas a cabo pelos atores da Direção Regional da Educação de Lisboa (Drell). A etapa da pesquisa que é narrada aborda quem são e o que fazem os atores e administradores que assegurarão a orientação, coordenação e apoio às microrregulações, e a partir dos discursos de tais, Afonso aborda questões como a desconcentração da administração da educação e a promoção da autonomia nas escolas.

No terceiro capítulo, João Pinhal fala sobre a presente intervenção dos municípios na educação portuguesa, que aconteceu pós-revolução de 1974. O município é considerado a atarquia de maior dimensão e maior capacidade para intervir sobre os currículos das escolas

portuguesas. Entretanto, essa instância não poderia interferir diretamente nas escolas através de atividades educativas. Foram apresentadas algumas medidas tomadas para que a autarquia pudesse ajudar as escolas, por exemplo, fornecendo subsídios, em dinheiro, materiais ou logística, para que elas possam implementar atividades extracurriculares.

No quarto capítulo, Barroso e Sofia Viseu continuam às análises sobre a criação de novos espaços de regulação da oferta educativa, ao nível das relações que se estabelecem entre escolas pertencentes a um mesmo território. A análise da regulação interescolar reflete a maneira como é ou não garantida a igualdade de oportunidades. Na busca por novos espaços e meios de reorganizar as políticas públicas da educação, são criadas duas medidas. Uma das medidas é a adoção de um sistema neoliberal da gestão, centrada na escola, com o intuito de criar um quase mercado de educação. A segunda medida quer ajustar o modelo vigente, com a intenção de corrigir aquilo que seus promotores acreditam estar errado.

No capítulo cinco, Barroso e colegas apresentam uma investigação comparativa feita entre duas escolas (Rosa e Azul), com o objetivo de perceber o que torna uma mais atrativa do que a outra. Sucintamente, a atratividade passou a ser entendida como a capacidade que a escola demonstra ter de suscitar a vontade dos alunos em querer frequentá-la, enquanto regulação é entendida como os processos formais e informais, que garantem a coordenação da ação coletiva na escola, através da produção e manutenção de regras. Para a continuidade desse processo, é necessário incluir a “regulação de controle”, a “regulação autônoma” e a “regulação conjunta”.

O capítulo seis, escrito por Agnès van Zanten, propõe-se a realizar uma análise dos processos competitivos e tem como objeto de estudo as cidades do Projeto Reguleducnetwork. São abordados os conceitos de interdependência competitiva, lógica de ação e modelo de análise, e também sobre a forma através da qual a autonomia de diferentes domínios escolares acontece nos territórios analisados. Os domínios são divididos entre os que possuem características internas e externas.

No sétimo capítulo, Christian Maroy faz uma retomada de todos os tópicos anteriores, apresentando as conclusões do projeto. Com isso, ele reforça ideias e conceitos, como regulação e seus tipos, atores sociais envolvidos, lógicas de ação e sistema de quase mercado. Nesse capítulo, é dado ênfase às convergências e divergências, que determinados locais podem ter em relação à implementação das políticas públicas.

Conclusões

A leitura da obra nos remete à reflexão sobre as políticas educacionais, em um contexto de multirregulações, distanciando-se de uma compreensão unilateral (de cima para baixo) na implementação das políticas públicas. Propõe a análise das diferentes formas através das quais os atores as colocam em prática, considerando que as escolas estão inseridas em contextos sociais diversificados e muitas vezes complicados. Os problemas e tendências possuem relação direta com o contexto: a desigualdade, a segregação e o mercado. Nesse sentido, as ações tomadas a partir das definições das políticas educacionais devem ser compreendidas não apenas no âmbito escolar, mas sim desde a sua formulação enquanto política de Estado, passando por todos os atores envolvidos nos processos de regulação. Assim, a leitura nos ajuda a ampliar as possibilidades de entendimento dos sistemas sociais, da complexidade diante das arenas políticas nacionais e locais, das estratégias, do impacto das tendências dos modelos de regulação nas políticas e nas práticas educativas.

Referências

BARROSO, João (Org.). **A regulamentação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

UMA ANÁLISE DO SISTEMA EDUCACIONAL ARGENTINO (1976-1983) ATRAVÉS DA MAFALDA

Juliana Moura Rocha

Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro

julianamoura4321@gmail.com

Resumo

Inserindo-se em um contexto histórico-social que estabelece e marca determinada época, as histórias em quadrinhos manifestam-se como importante representante do momento em que as mesmas foram produzidas, revelando um caráter ideológico e crítico. Pensando nisso, o trabalho em questão tem o intuito de estudar os efeitos da ditadura militar argentina na educação, através da análise conhecida personagem Argentina, Mafalda. Temos como proposta considerar os quadrinhos que se apresentam em um ambiente escolar ou que abordem o sistema educacional argentino durante o período mencionado.

Palavra-chave: Mafalda; Argentina; Educação; Ditadura.

Introdução

Apresentando grande popularidade até os dias atuais, as histórias da Mafalda apareceram de 1964 a 1973, atravessando quatro períodos ditatoriais na Argentina aos quais demonstrou, em seus quadrinhos, suas inquietações políticas, econômicas e sociais com o governo vigente à época em uma perspectiva crítica. Assim, o presente trabalho faz uma relação entre o período ao qual Mafalda vivenciou durante os golpes de estado Argentinos com as políticas públicas voltadas para a área educacional Argentina em ditaduras.

Imbuída de teor crítico e de humor, as histórias em quadrinhos da Mafalda revelam uma perspectiva educacional Argentina que não condiz com a “propaganda” que foi atribuída à mesma pelo regime militar vigente na época. Devido ao curto espaço de texto atribuído para a submissão deste trabalho, o mesmo se limitará a relacionar as tirinhas da Mafalda com o último golpe militar Argentino (1976-1983), utilizando a personagem apenas como demonstrando como o modelo ditatorial formatou a educação Argentina visando a legitimar seu governo e respaldando-o assim, através do sistema educacional Argentino.

Segundo Puiggrós (1997), as novas diretrizes educacionais voltadas ao antiperonismo se preocuparam em retirar dos ambientes escolares quaisquer alusões ao ex-presidente, ao nacionalismo exacerbado e suas práticas pedagógicas (Apud MARTINS, Maria Do Carmo, 2018,

p. 47). É através destas “preocupações” que o golpe militar de 1976 se constitui. Estas novas diretrizes foram contempladas através do “Processo de Reorganización Nacional” que objetivava acabar com o estado intervencionista implantado pelo peronismo e buscar o controle social por meio da repressão.

O golpe de estado que se deu em 24 março de 1976 empenhou-se a aumentar os processos de repressão e censura que já haviam sido estabelecidos pelos golpes anteriores, estabelecendo, principalmente, uma intensa censura a cultura, em especial a censura à literatura e à arte. Simultaneamente com o exercício da censura, há a produção de materiais que visassem à corroborar com o sistema vigente na época, materiais esses constituídos de princípios morais e ideológicos conservadores e autoritários. É neste sentido que a junta militar passa a censurar todo o material tido como *subversivo*, e a produzir materiais que objetivavam convencer e propagar sua ideologia para a sociedade civil. Todo este processo de censura e autoritarismo tem reflexos diretos nas escolas, colégios e universidades do país. Como resultado destas ações promovidas pelo governo militar se propagou nas escolas a “Operación Claridad”, a qual tinha o objetivo de identificar livros subversivos e os discentes que os utilizavam, iniciando um processo de controle cultural.

Em 1977, há a publicação, por parte do ministério da cultura e do planejamento, do documento intitulado “Subversión en El âmbito educativo. Conozca a nuestro enemigo” o mesmo, de leitura obrigatória para as escolas Argentinas buscava acabar com a subversão nos espaços educativos, subversão esta entendida como qualquer idéia que fosse contrária ao regime estabelecido.

O sistema educacional acompanhava essas transformações, impondo um modelo educativo que se pautou na censura de livros, no controle da população e no autoritarismo. Nesse sentido, como já mencionado, faz-se necessário pensar os quadrinhos da Mafalda como importantes transmissores da realidade educacional presente na época, uma vez que os mesmos revelam um contexto histórico, social e educacional que se fez diferente daquele propagado na Argentina através das políticas que visavam respaldar e legitimar o regime militar.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta comunicação consiste na análise das políticas que influenciaram, diretamente, o sistema educacional e o acesso à educação na Argentina em conjunto com a observação das tirinhas, objeto de análise deste trabalho, produzidas pelo cartunista Joaquín Salvador Lavado Tejón, Quino, realizando uma análise direta de como se deu a educação Argentina

em seu período de ditadura militar. Este trabalho realiza-se através do resgate da memória que a Mafalda, uma menina contestadora e preocupada com a humanidade, nos mostrou em seus quadrinhos na época em que houve sua publicação, para isso, faz-se necessária a análise verbal e não verbal presente nos quadrinhos da Mafalda, visando a explorar o contexto em que os mesmos se apresentam.

Discussão

A personagem Mafalda contestou, através do humor, temas polêmicos e relevantes para se pensar o sistema educacional Argentino durante seu regime militar. Através da análise das tiras de Quino podemos observar diferentes temas intrínsecos à educação, temas esses que abordam desde as práticas pedagógicas da época até o formato escolar referenciados por Mafalda. Devido ao limite de caracteres, este trabalho se limita a demonstrar duas tiras que exemplifiquem o que é exposto aqui nesta comunicação.



Nesta tira há, claramente, uma crítica por parte da personagem Mafalda a respeito do conteúdo que se é passado em sala. Esta crítica parte da necessidade de se aprender conteúdos que são realmente importantes para a formação dos alunos, conteúdos que vão além do básico e sem sentido social. Percebemos que a sala de aula Argentina estava fora da realidade porque as discussões foram censuradas pelos regimes militares instaurados na Argentina, principalmente o regime militar de 1976, que promoveu um intenso ataque aos meios de comunicação e aos livros didáticos, visando a obter um aparato ideológico e um forte controle social.



Além de ressaltar uma crítica aos conteúdos que lhe são passados em sala de aula, Mafalda vai além e critica a questão de alfabetização, uma vez que a mesma quer muito ler e entender o que se passa nos jornais, porém, além de não ter o domínio da leitura, os conteúdos que lhe são passados em sala de aula, mais uma vez, não abrangem a realidade social e cultural em que Mafalda vive. Destaca aqui que a Guerra Fria tão importante para os jornais não é ponto de discussão na escola.

Conclusões

As tirinhas representam uma importante manifestação cultural e social que expressam o contexto social de um tempo e espaço, as tirinhas da Mafalda revelam uma realidade que não é demonstrada quando lidamos com as políticas voltadas para a educação que o governo militar Argentino promoveu. Estas políticas que apenas instauraram o controle social e cultural, o autoritarismo e a repressão não condizem com a realidade que nos é mostrada quando realizamos a análise verbal e não verbal presente nas histórias do cartunista Quino. Todos estes fatos aqui apresentados reforçam, mais uma vez, a idéia de que a educação é voltada para atender e respaldar o regime vigente à época, legitimando ideologicamente o mesmo, instaurando-se assim, uma forma de controle através da educação.

Referências

ÁVILA, G. 1968: ideologia e contestação através das tiras de Mafalda. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dossier educacion y memoria; disponível em:

Dossier educacion y memoria; disponível em:

<http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/educacion/educacion-y-memoria/8.pdf>

Lavado, Joaquín Salvador. Toda mafalda: Da primeira à última tira. 2ª edição, Martins, 201
Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.36, n.72, p.43-58, 2018

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

POLÍTICA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE CAPITAL FETICHE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL DOCENTE

Maria Clara Arruda¹
claraarruda.rj@gmail.com

Marcio de Souza²
badrama1978@gmail.com

Resumo

O presente trabalho pauta-se na abordagem do processo atual de reestruturação do capital que afeta as categorias profissionais em geral, destacando, de modo especial, a situação do/a assistente social docente em instituição de âmbito privado. Dessa forma, busca apresentar algumas reflexões resultantes da experiência docente com o objetivo de contribuir para o debate acerca das transformações do “mundo do trabalho” e seu impacto nas condições e relações de trabalho desse/a profissional.

Palavra-chave: Mundo do Trabalho, Serviço Social, Educação, Assistente Social Docente.

Introdução

O trabalho ora apresentado pauta-se na abordagem do processo atual de precarização do trabalho na educação superior, resultado das transformações ocorridas no “mundo do trabalho”, desde as últimas décadas do século XX, que afeta as categorias profissionais em geral, destacando, de modo particular, a situação dos/as assistentes sociais docentes, sobretudo, àqueles/as que trabalham em instituições de âmbito privado. Esta precarização, na atualidade, é resultado de profundas transformações societárias no “mundo do trabalho” e nas novas e antigas funções do Estado por meio de políticas sociais, resultado dos ajustes neoliberais.

¹¹ Assistente Social. Mestre em Serviço Social pela UERJ, Docente na Universidade Estácio de Sá. claraarruda.rj@gmail.com.

²² Assistente Social, Mestre e Doutor em Serviço Social pela PUC-Rio, Docente na Universidade Estácio de Sá. badrama1978@gmail.com.

Avaliamos as expressões concretas que circundam a expansão da educação superior privada no Brasil neste período, no bojo de transformações políticas e econômicas no marco da reprodução capitalista em sua fase atual.

Segundo Almeida:

A educação, na perspectiva capitalista, é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do próprio capital. Uma educação que conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizadora. Pensar a educação nos marcos da sociedade capitalista requer seu sentido hegemônico e as possibilidades de resistência e de constituição de outras formas de sociabilidade (ALMEIDA, 2012, p.94).

Neste "país continental, cheio de golpes. E de mentiras, onde a democracia foi uma excepcionalidade" (GENTILI, 2018), considerar os componentes históricos e políticos na dinâmica de sua complexidade é irrecusável.

Metodologia

Diante da complexidade do tema a ser estudado, acreditamos ser importante as seguintes atividades em nosso plano de trabalho, levando em conta os princípios pautados pelo materialismo histórico dialético.

- ✓ Coleta, sistematização, quantificação e apropriação de dados empíricos extraídos de sites especializados, governamentais ou não, dentre os quais
- ✓ Análise de fontes primárias
- ✓ Análise e aprofundamento de bibliografia em consonância com o tema, tais como livros, teses e artigos.
- ✓ No sentido de ampliar os rumos de nossa investigação e aproximarmos-nos de fato ao cotidiano dos atores envolvidos, além dos eventos acadêmicos direcionados ao debate da temática temos participado de discussões in loco, tais como reuniões de sindicatos de trabalhadores da educação

Discussão

Enquanto profissional inserido/a no âmbito da Educação Superior, o/a assistente social tem a sua prática direcionada por objetivos, finalidades e subsídios teóricos. Pensar sobre o trabalho desse profissional na contemporaneidade é pensar nas diversas totalidades inseridas na dinâmica social da sociedade brasileira onde se observa claramente a opção pela via da reprodução dos interesses capitalistas em detrimento de uma política educacional ampla e emancipadora. Isto é, há um papel estratégico desempenhado pelo ensino superior na órbita das relações sociais de produção.

Observa-se que os governos FHC, deixaram uma herança perversa caracterizada por uma política econômica assegurada em intenso "ajuste fiscal", privatização do patrimônio público, redução dos gastos sociais e transferência das obrigações estatais para a sociedade civil, por meio da massificação ideológica, de uma intensa propaganda oficial, acompanhada pelo processo de "refilantropização da questão social" (YASBEK,1995).

Nesse contexto, destaca-se o investimento público ao setor privado, com o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o incentivo à expansão da modalidade de Ensino a distância (EaD) e também a ampla isenção fiscal ao setor privado presencial por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI)³.

Logo, o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas deu-se em função dessa forma de incentivo, que balizou a tradição de políticas públicas que mais beneficiam o setor privado, sob o argumento da efetivação da democracia.

No âmbito do setor público, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) objetivou amplificar as vagas públicas, "otimizando" os recursos materiais existentes e a intensificação do trabalho docente. Em 2003 – primeiro ano do governo Lula, 86% das vagas ofertadas no Ensino Superior brasileiro eram do setor privado. Em 2009, penúltimo ano deste governo, as vagas do setor privado equivaliam a 90,2%, enquanto que as matrículas, no mesmo ano, somavam 5.954.021, sendo 4.430.157 concentradas no setor privado, o que equivale a 74,4% (BRASIL, 2010). Isto é, o setor privado projeta efetivo crescimento, com espaço suficiente para abarcar mais matrículas, o que exige "estímulo" do Estado, através de isenção e incentivos fiscais, além do crescimento da economia para o seu fortalecimento.

O Censo da Educação Superior de 2013, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informa a existência de 2.391 IES, sendo 2.090 de natureza privada, contrastando com as de natureza pública, com 602 instituições. Das 2.391 instituições, no que se refere à organização acadêmica, 195 são Universidades; 140 são Centros Universitários; 2.016 são Faculdades e 40 são Institutos Federais de Educação Tecnológica.

³ A lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de formação superior, em instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. As bolsas integrais são concedidas a estudantes cuja renda familiar mensal per capita seja igual ou inferior a um salário-mínimo e meio. Já as bolsas parciais, cinquenta ou vinte e cinco por cento, vão para estudantes cuja renda familiar mensal per capita não ultrapasse três salários-mínimos. Conforme Art. 2º as bolsas se destinam a [...] i) estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; ii) a estudante portador de deficiência, nos termos da lei; iii) a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1 e 2 do art. 1 da lei.

Dessa forma, nota-se uma predominância de instituições não universitárias, ou seja, instituições que não precisam realizar pesquisas, apenas transmitir conhecimentos. Outro dado que comprova o processo de expansão do setor privado refere-se ao número de matrículas nas IES, segundo o mesmo censo, 74% das matrículas registradas pertenciam ao setor privado, contra 26% no setor público. Considerando o período 2011-2013, o número de ingressantes cresceu 16,8% nos cursos de graduação, sendo 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. Nos últimos 10 anos, a taxa média de crescimento anual foi de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada.

Para Pereira (2009), a expansão mercantilizada da educação superior se sustenta por elementos ideológicos que justificam tal processo e anulam a concepção do direito à educação pública superior, transmutada em um “serviço”. O primeiro elemento ideológico é a ideia da “aldeia global”, ou seja, em um mundo globalizado, a educação é o meio principal dos países periféricos a ela se integrar.

Isso posto, ainda que o aumento expressivo dos cursos de Serviço Social nas instituições privadas represente a ampliação de postos de trabalho para esses profissionais, constata-se que o mesmo vem ocorrendo em detrimento da precarização das condições de trabalho, desmonte das instituições públicas e enfraquecimento da pesquisa/extensão.

Conclusões

O Serviço Social enquanto profissão encara nos tempos atuais desafios cada vez mais diversificados, pois se defronta com uma lógica de assalariamento ao mesmo passo que se amplia os espaços de trabalho e atuação profissional, o que propicia grandes transformações e impactos frente ao exercício e o cumprimento de sua direção social.

O processo de mercantilização da educação superior no bojo da reestruturação do Capital requer da categoria profissional a centralização de esforços, haja vista que, para além da reafirmação da incorporação de mecanismos que ampliam a exploração dos/as assistentes sociais docentes, incide diretamente na formação de novos profissionais.

Referências

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Serviço Social, trabalho e políticas públicas. Ney Luiz Teixeira de Almeida, Mônica Torres de Alencar. – São Paulo: Saraiva, 2012.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. Lei nº.11.096, de 13/01/2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei

nº 10.891, de 09/07/2004, e dá outras providências. Brasília (DF), Diário Oficial da União, 14/01/2005. Disponível em: Acesso em: 28/08/2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social. V. II, Brasília: Cfess, 2014

MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GENTILI, Pablo. Lula para principiantes. Disponível em: <<https://www.pagina12.com.ar/106706-lula-para-principiantes>>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação à distância e Serviço Social. Revista Katálysis. Florianópolis. V. 12, nº 2 p. 268 – 277, 2009.

YAZBEK, M. C. A Política Social brasileira nos anos 90: a refilantropização da "Questão Social". Cadernos ABONG, Série Especial, Subsídios à Conferência Nacional de Assistência Social, n. 3, out. 1995.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

PRIMEIROS PASSOS PARA SE PENSAR O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E SUAS INTERFERÊNCIAS NAS POLÍTICAS NO PERÍODO DE 1964 A 1985

Giulia Simões

UNIRIO

giuliasimoes99@gmail.com

Jane Santos da Silva

UNIRIO

jane64santos@gmail.com

Resumo

Esse trabalho são os primeiros passos do projeto de pesquisa de iniciação científica que objetiva elucidar a trajetória das ações educativas do Movimento Negro no período de 1964 a 1985, na busca de uma educação antirracista.

Palavras-chaves: Movimento Negro Educador, Políticas Educacionais.

Apresentamos aqui nosso projeto de pesquisa de iniciação científica que objetiva elucidar a trajetória das ações educativas do Movimento Negro no período de 1964 a 1985. Podemos considerar este movimento social de cunho racial como um ator e produtor de conhecimento e educação. E por isso é fundamental como promotor de mudanças, perceber que a educação é uma das maiores demandas do movimento negro. Nosso entendimento é que este movimento tem intercessões fundamentais no período ao qual este trabalho insere-se.

Nosso principal objetivo está em apontar as ações educativas promovidas pelo Movimento Negro durante o período, que efetivamente consolidaram a ideia de propor a futura Lei 10.639/03¹ que consolidou a necessidade de uma política estatal de obrigatoriedade do estudo da África e a promoção da história africana antes da chegada do homem europeu no Continente Africano. Pensamos o Movimento Negro como educador como aquele que gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em

¹ Lei 10.639/03 estabelece diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

geral se adote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto, tal qual aponta Boaventura de Sousa Santos no prefácio do livro *O Movimento Negro Educador*:

O Movimento é educador porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto. (SANTOS: 2017,10)

A opção epistemológica de escolher o Movimento Negro como central na análise das políticas educacionais encontra-se na potência e no caráter emancipatório internalizado nessa instituição, que está para além da produção de sentido para a população negra brasileira.

Sendo assim, a metodologia que estamos construindo tem como centralidade a revisão de literatura de maneira a definir conceitos como: movimento negro educador, movimentos sociais e políticas de Estado. Incorporar um levantamento de bibliografias e fontes documentais onde a relação entre o movimento negro e a proposição de políticas educacionais sejam evidenciados de maneira a organizar banco de dados com os documentos adquiridos

Resultados iniciais:

Dentro dos levantamentos iniciais conseguidos percebemos que a educação² produzida pelo Movimento Negro muitas vezes não se articula com o espaço de uma escola, ou pelo poder público. Em seu livro, “Educação: um pensamento negro contemporâneo”, Santos (2014) traz as ações educativas do movimento negro dentro do Movimento Negro Unificado, da Frente Negra e do Teatro Experimental do Negro (TEN). O TEN não era só um espaço de desenvolvimento das artes, mas sim de um letramento de mundo e de consciência identitária racial. Naquele espaço não ensinavam questões sistematizadas com o modelo da sala de aula tradicional e sim auxiliavam os seus a pensarem as suas questões tendo como caminho o teatro ou a alfabetização letrada (lendo o mundo e suas desigualdades):

Partimos do marco zero: organizamos curso de alfabetização no qual, operários, empregadas domésticas, habitantes de favelas sem profissão definida, pequenos funcionários públicos, etc., se reuniam à noite, depois do trabalho diário, para aprender a ler e escrever. Usando o palco como tática desse processo de educação da gente de cor [...] (Santos, 2014, 75; Nascimento apud Nascimento e Nascimento, 2000, p. 207)

² Gostaríamos de afirmar que pensamos a educação como “*educações*”. Ou seja, percebemos que não há uma só educação e sim várias formas de educação, tal qual define Carlos Rodrigues Brandão (1981-75) é o resultado da consciência viva de normas que regem uma comunidade humana, quer seja dentro da família, ou algo mais amplo como em um Estado. Pensamos a educação de modo pluriversal, a partir da perspectiva de Magobe Ramose. Não há só uma forma de educar, mas sim formas plurais de educação. Cada sociedade tem maneira de educar, atendendo às suas especificidades, afinal, ninguém escapa da educação (BRANDÃO, 1981).

O que vemos nessa prática é a proposta que o Estado só irá incorporar muito depois, a da educação para jovens e adultos:

Foi com a Frente Negra Brasileira que se deu a criação de cursos noturnos para Educação de Jovens e Adultos, conhecida hoje como EJA, o que nos autoriza afirmar o seu pioneirismo no desenho e execução de políticas educacionais inclusivas. (SANTOS,2014, 67)

A criação da EJA e de cursos de alfabetização foram criados a fim de suprir as urgências, as quais a população negra necessitava pós-escravismo. Estamos aqui apontando que esta é uma das experiências que definimos como o movimento negro também produzia /produz educações. O caminho que encontramos e nos fortalece entende o Movimento Negro como produtor de *educações* que propõe derrubar os muros que separam o conhecimento e as experiências sociais, porque:

Quando a produção teórica educacional desconsidera os saberes produzidos pelo Movimento Negro enquanto tais, ela possibilita o desperdício da experiência desse movimento social. (Gomes:2017,53)

O período que temos como corte temporal de nossa pesquisa, é um período marcado pelos paradigmas da Segurança Nacional e o Tecnicismo (baseado na Teoria do Capital Humano). Este corpo teórico universaliza a população e não abre espaços para as especificidades da população negra, impondo a necessidade da movimentação e organização da negritude em instituições e principalmente no entendimento de que havia uma necessidade de centralizar a luta, é assim que surge o Movimento Negro Unificado:

O Movimento Negro Unificado (MNU) é uma organização pioneira na luta do Povo Negro no Brasil. Fundada no dia 18 de junho de 1978, e lançada publicamente no dia 7 de julho, deste mesmo ano, em evento nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em pleno regime militar. O ato representou um marco referencial histórico na luta contra a discriminação racial no país. (MNU/site:2018)

O MNU terá como, dentre outros, objetivos ser espaço para contarmos nossas próprias histórias e nos colocarmos como sujeitos que produzem conhecimento e não apenas ser objeto de estudo. É desta organização que nasce e se consolida a demanda por educação que eticamente respeite os negros e reconheça o seu papel contribuinte na construção do Estado brasileiro, desta forma:

O Movimento Negro é produtor de saberes, esse que pode ser considerado marginal, um saber suleador para além da linha abissal (SANTOS, 2010)

Desta perspectiva de pensamento e entendendo que a escola é um espaço de poder e uma instituição responsável por perpetuar ou findar o racismo, pois ela gera e reproduz conhecimentos e preconceitos sociais, que o MNU desde sua construção tinha o intento de imprimir

legislativamente ações de cunho reparadoras estruturais na educação brasileira. Entre as várias ações que só nos anos 2000 vai se consolidar temos as cotas para as universidades e a lei 10.639/03 emergem como uma educação antirracista e suleadora de saberes. Para além dos resultados buscamos saber como estas propostas foram pensadas e criadas nos anos ditatoriais.

Referências

ANI, Marimba.Yurugu: Uma crítica africano-centrada do pensamento cultural europeu.Africa World Press, Treton , New Jersey ,1994

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo Brasiliense,1981

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador- saberes construídos nas lutas por emancipação/ Nilma Lino Gomes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

RAMOSE, Magobe.B.Sobre a Legitimidade e o Estudo de Filosofia Africana.Universidade da África do Sul, Pretória, 2011 <http://mnu.org.br/quem-somos/> , acesso: 10/mai/2018

<http://observatoriodadiversidade.org.br/site/educacao-para-a-diversidade-10-anos-da-lei-1063903/>
acesso: 10/mai/2018

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, M.P. (orgs) Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Epistemologias do Sul.São Paulo: Cortez 2010

SANTOS, Sales Augusto dos. Educação: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí, Paco Editorial:2014.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DE ACESSO À CRECHE E AUTONOMIA DAS MULHERES - BREVES COMENTÁRIOS SOBRE O *BRASIL CARINHOSO*

Priscila Moreira Borges

Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social – UFF
priscilamoreiraborges@gmail.com

Resumo

O programa *Brasil Carinhoso* tem como objetivo aumentar o investimento na manutenção e desenvolvimento da educação infantil no país, assim como motivar as iniciativas de cuidado integral e também buscar assegurar a entrada e a permanência das crianças, de 0 à 48 meses, na educação infantil. Este artigo tem como objetivo analisar os possíveis impactos do investimento e da ampliação do acesso às creches e à educação infantil no processo de construção da autonomia das mulheres.

Palavra-chave: Educação Infantil; Acesso à Creche; Política Social no Brasil; Divisão Sexual do trabalho; Brasil Carinhoso.

Introdução

Um tema estruturante para o movimento feminista é a divisão sexual do trabalho. Segundo muitas estudiosas feministas, essa divisão é socialmente construída, ao contrário do que é indicado com frequência pelo senso comum como sendo “natural”, ou seja, que mulheres são biologicamente preparadas para trabalhos distintos dos homens. A entrada das mulheres no mercado do trabalho chega cercada de contradições, limites e estruturada nas bases dessa divisão (KERGOAT, 2009).

Mesmo entrando no mercado de trabalho formal, as mulheres permanecem sendo as responsáveis pelo trabalho doméstico. Isso significa dizer que o trabalho invisível passa a caracterizar uma dupla jornada nas vidas delas (MELO & CASTILHO, 2009).

Numa breve análise da realidade do trabalho das mulheres brasileiras é possível perceber que são elas as maiores responsáveis pelo trabalho doméstico e de cuidados. Segundo o portal

*Retrato das Desigualdades*¹, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em relação à média de horas dedicadas a afazeres domésticos, em 2002 os homens declararam cumprir em média 10,9 horas semanais e em 2015 o resultado foi 10,8. Já para as mulheres, em 2002 esse dado era de 28,9 horas semanais e em 2015 passou para 24,4. Isso significa dizer que as mulheres cumprem em média uma carga de 13,6 horas semanais a mais que os homens.

A socialização do cuidado não foi um tema que esteve presente na formulação das políticas públicas recentes no Brasil. Um dos elementos apresentados como potencial auxiliador para diminuir a carga do trabalho doméstico das mulheres é a responsabilização do Estado pela educação básica e infantil de maneira integral (SORJ E FONTES, 2010).

Este artigo tem como objetivo analisar como as políticas de incentivo ao acesso à creche, neste caso o Programa *Brasil Carinhoso*, podem impactar no processo de construção da autonomia das mulheres permitindo que elas acessem mais e melhor os postos de trabalho.

Metodologia

O presente artigo parte de uma breve revisão bibliográfica acerca da divisão sexual do trabalho e do processo de construção de autonomia das mulheres a partir da socialização dos cuidados. Além disso, busca analisar dados do programa Brasil Carinhoso à luz de pesquisas anteriores sobre as políticas de ampliação de acesso à creche e como estas medidas podem impactar na autonomia das mulheres.

Socialização do cuidado e o programa *Brasil Carinhoso* (PBC)

Segundo Sorj e Fontes (2010) em estudo realizado a partir dos dados da PNAD - 2005, as mulheres mães de crianças matriculadas em creches tem uma taxa superior de inserção no mercado de trabalho e mais acesso ao emprego formal do que aquelas cujos filhos não tem acesso à educação infantil. Isso significa dizer que o fato das crianças terem acesso à educação infantil permite que as mães trabalhem mais e ocupem melhores postos de trabalho (formais), ou seja, tenham mais autonomia financeira. As autoras afirmam que o impacto do acesso à creche é ainda mais forte entre as mulheres mais pobres, contudo impacta todas as classes sociais. Segundo elas,

¹ <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html> - acesso em 10.01.2018

através deste estudo foi possível descobrir que o salário das mães que deixam seus filhos em creches é superior ao das que não deixam.

O PBC é um programa do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS que contempla diversas ações. Ele faz parte do Plano Brasil sem Miséria que tem como objetivo implementar melhorias de saúde, educação e renda às famílias usuárias do Programa Bolsa Família (PBF). Uma das constatações dos formuladores do plano era de que havia uma grande concentração de crianças de até 14 anos de idade na linha da pobreza e que neste conjunto aqueles que estavam mais vulneráveis tinham até 6 anos de idade (COSTA, MAFRA E BACHTOLD, 2014).

A partir desse entendimento, o PBC foi elaborado com o objetivo de garantir atenção integral (*renda, educação e saúde*) à essas crianças. Para este artigo vamos nos deter sob o aspecto educacional: a meta de ampliação do acesso à creche (COSTA, MAFRA E BACHTOLD, 2014).

O FNDE²/MEC³ é responsável pela execução da ação denominada “Apoio às Creches”: consiste em repasses anuais aos municípios com o objetivo de suplementar o custeio das despesas de creches públicas ou conveniadas com o poder público, buscando aumentar a oferta de vagas nestas instituições. Os repasses do PBC para esta ação só começaram a ocorrer no ano de 2014 com um montante de R\$ 765.646.699,04⁴. Já em 2015 se constata uma queda de quase 47% dos investimentos no programa em relação ao ano anterior, que significa em números absolutos: R\$ 405.770.140,62. Os repasses referentes ao exercício de 2016 são ainda menores: apenas 23% do orçamento do primeiro ano, R\$139.985.117,87. Em 2017 o valor total do repasse cai ainda mais: R\$ 34.376.375,27, com uma redução de aproximadamente 95,5% com relação ao primeiro ano de implementação do programa.

Conclusões

Conforme se observa, o Programa Brasil Carinhoso não foi criado com o objetivo de superar as desigualdades de gênero no que concerne a redistribuição do cuidado. Não compreender que o impacto na vida das mulheres é enorme quando se trata de cuidados é ignorar a existência da divisão sexual do trabalho.

As jornadas de trabalho das mulheres no Brasil continuam sendo muito superiores às dos homens, sendo elas as maiores responsáveis pelo trabalho doméstico. Com o fim de um programa

² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

³ Ministério da Educação

⁴ Dados fornecidos pelo e-sic: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>

que tinha como consequência (e não como objetivo) diminuir a carga de trabalho de cuidados das mulheres, não fica difícil inferir que o engajamento delas no mercado de trabalho pode diminuir.

Levando em consideração o estudo apresentado por Sorj e Fontes (2010), onde evidenciou-se que mulheres pobres têm mais condições de trabalho e em melhores postos quando os filhos possuem mais acesso à creche, pode-se supor que o esvaziamento deste programa dificultará a consolidação da autonomia das mulheres mais pobres.

Referências

COSTA, Patrícia Vieira da; MAFRA, Rafael d'Aquino; BACHTOLD, Isabele Villwock. O eixo de acesso a serviços e a ação Brasil Carinhoso do Plano Brasil Sem Miséria. In: CAMPELLO, Tereza; FALCÃO, Tiago; COSTA, Patrícia Vieira da. O Brasil sem miséria. Brasília: MDS, 2014.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena [et al.] (orgs.). Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora UNESP.2009

MELO, Hildete. CASTILHO, Marta. Trabalho reprodutivo no Brasil: Quem faz? . R. Econ. contemp., Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 135-158, jan./abr. 2009

SORJ, Bila. O trabalho doméstico e de cuidados: novos desafios para igualdade de gênero no Brasil. In SILVEIRA, Maria Lucia de; e TITO, Neuza. Trabalho doméstico e de cuidados: por outro paradigma de sustentabilidade da vida humana. São Paulo: SOF, 2008.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana. Políticas públicas e a articulação entre trabalho e família: comparações inter-regionais. In: FARIA, Nalu; MORENO, Renata (orgs.). Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres. São Paulo: SOF, 2010.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

O DECRETO-LEI Nº 13415/17 E OS JOVENS BRASILEIROS

Camila de Mattos Lins Vaz

Mestranda do PPGEdu/UNIRIO; Grupo de Pesquisa *PROJOVEM* – UNIRIO.

camila88mlv@hotmail.com

Resumo

Este trabalho, parte integrante da pesquisa de Mestrado, tem como objetivo geral problematizar a formação humana prevista nos desdobramentos do Decreto-Lei nº 13415, de fevereiro de 2017. Também compreende analisar o lugar social desses estudantes do Ensino Médio, relacionando os processos de marginalização expostos no novo modelo pragmático dessa etapa, de igual modo, busca-se desvelar as questões que reforçam e que impedem a emancipação intelectual, política e cultural dos jovens brasileiros.

Palavra-chave: Políticas públicas; Ensino Médio; formação.

Introdução

Documentadamente a educação brasileira respondeu a interesses diversamente compostos das prerrogativas e exigências do mundo do trabalho na perspectiva do capitalismo.

Em definidas decisões, na contramão de uma formação voltada à solidariedade e à defesa dos direitos humanos, que defende programas em uma perspectiva de respeito à diversidade sociocultural e, ao mesmo tempo, de estímulo à reflexão crítico-emancipatória dos cidadãos (Castro e Amorim, 2015), observa-se que o Estado, responsável pela educação nacional, postulou normas que trouxeram uma precariedade para a formação escolar que, no caso deste estudo prevê analisar a em especial a etapa do Ensino Médio.

É importante salientar que, as políticas públicas de educação brasileira enfrentam grandes desafios para que a escola de Ensino Médio possua significados para os jovens e que essa necessita se estruturar sob os princípios da dialogia e atuar como suporte existencial a estudantes. Pois, a escola é também o lugar em que os jovens podem constituir-se como indivíduos capazes de articular os saberes e valores imprescindíveis ao convívio social e o conhecimento sobre si na busca por individuação (Brenner e Carrano, 2014).

No entanto, os trilhos condutores dos processos de formação, em especial no Ensino Médio, levam a questionar o sucateamento da educação nacional nitidamente visibilizado na atual reforma, conforme Decreto-Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.

Essa afirmação é possível quando, na obviedade da fragmentação estrutural-curricular do “novo” Ensino Médio, percebe-se, por exemplo, a possibilidade da escola pública sair perdendo pela impossibilidade de atender a mais de 1 (uma) ou quem sabe 2 (duas) áreas do conhecimento previstas na nova Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Quando for possível atender a mais de um itinerário formativo, segundo o artigo 36, parágrafo 5º, “Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput”. A “disponibilidade de vagas” para um segundo ou terceiro itinerário se apresenta como uma possibilidade, uma incerteza que dependerá das condições de cada escola.

Logo, está posto pelo neoliberalismo, modelo político e econômico vivido na contemporaneidade, a instituição das costumeiras violências tão comuns no cenário político nacional (Otranto, 1999).

Este trabalho, parte integrante da pesquisa de Mestrado, tem como objetivo geral problematizar a formação humana prevista nos desdobramentos da Reforma do Ensino Médio, conforme Decreto-Lei nº 13415, de fevereiro de 2017. Também compreende analisar o lugar social desses estudantes do Ensino Médio, relacionando os processos de marginalização exposto no novo modelo pragmático do Ensino Médio, sem, contudo, deixar de atentar para as questões que reforçam e que impedem a emancipação intelectual, política e cultural dos jovens brasileiros.

Metodologia

Para pensar sobre os desdobramentos do Decreto-Lei nº 13415/17, a perspectiva de formação no novo Ensino Médio e o sucateamento da educação nacional, o estudo tem suporte teórico-metodológico no pensamento de GRAMSCI (1982) e outros autores.

Discussão

Historicamente organizado com base no modelo de seminário-escola jesuítico, o Ensino Médio brasileiro nasceu como um lugar para poucos, objetivando a preparação da elite para os exames de ingresso aos cursos superiores.

No início do século XX, o Estado Brasileiro postulou um modelo de Ensino Médio que começou a ser reorganizado a partir de 1931. A partir disso, outras intervenções legais foram realizadas, ajustando, cada vez mais, o Ensino Médio aos interesses capitalistas.

Da análise desses Decretos-Lei, é possível, a partir da leitura de Souza (2016), afirmar a continuidade de um quadro educacional vitimizado pela desregulamentação da economia, flexibilização das relações trabalhistas com a polarização das propostas formativas, ou seja, de um lado a perspectiva neoliberal de educação e de outro a resistência política e intelectual para o estabelecimento de uma formação humana teórico-crítica emancipatória.

Ganhou, portanto, exponencialmente os ideais neoliberais de educação, o que no atual texto legal, Decreto-lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB), facilmente pode ser identificado.

Mas para Gramsci (1982), na perspectiva da escola unitária, a formação escolar dos jovens, fase decisiva da educação, deve vincular uma formação humanista ao desenvolvimento da responsabilidade dos indivíduos de forma criadora, abolindo qualquer tipo de escola desinteressada.

Passados os anos e governos, o que se nota é o reforço da dimensão economicista de educação para o Ensino Médio. O que se vê na atualidade é que a violência de uma medida provisória como foi a MP 746/2016 e sua confirmação enquanto Decreto-Lei nº 13.415/2017, ampliou as abissais distâncias entre o necessário e sua resolução.

Conclusões

Por esse motivo cabe questionar quais as razões sociais, políticas e históricas que mantêm a perspectiva de pseudoformação no Ensino Médio? Outra questão está no fato da fragmentação curricular ter atingido conteúdos disciplinares antes obrigatórios, desresponsabilizando o Estado quanto ao oferecimento de determinados saberes científicos no Ensino Médio, saberes que foram historicamente acumulados pela humanidade. Um exemplo desse retrocesso trazido pelo Decreto-Lei nº 13.415/2017 está na retirada da obrigatoriedade de várias disciplinas antes oferecidas.

Está claro que foi imposto uma mudança para depois discutir seus termos. Uma vez que o Ensino Médio for dividido em áreas do conhecimento, itinerários formativos, como se darão suas aplicabilidades? Ao que parece a educação escolar destinada às classes populares não foram priorizadas. Desse modo, esta pesquisa, ainda em andamento, busca identificar a manutenção dos

limites sociais que impedem o avanço da educação brasileira, analisando o novo Ensino Médio através das reificadas reproduções históricas de manipulações.

Referências

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Decreto-Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. **LEI Nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os Sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: Representações da escola em três filmes feitos por estudantes**. Educ. Soc., Campinas, v.35, nº 129, p. 1223-1240, out.-dez., 2014

CASTRO, Marcelo M. C.; AMORIM, Rejane Maria de A. **A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n.95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

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

OTRANTO, Celia Regina.. **O Neoliberalismo como proposta hegemônica**. Caderno de Textos, Rio de Janeiro, v. 1, n.10, p. 11-18, 1999.

SOUZA, José dos Santos. **Reforma Gerencial e Novos Desafios para a Gestão do Trabalho Escolar**. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, **Camila de Mattos Lins Vaz**. v. 1, p. 09-20, 2016.

VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva - Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?

De 14 a 20 de Maio de 2018

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

O I PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA: A CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA DITADURA CIVIL-MILITAR

Letícia de Amorim Pereira

UNIRIO

leticiamorimp@gmail.com

Resumo

Ao falar de educação no período da Ditadura Civil-Militar, muitas discussões surgem acerca de seu bom ou mau desenvolvimento no contexto nacional. Observando as discussões acerca da temática, o presente trabalho tem como propósito discutir a definição e o processo de planejamento das políticas públicas com o Plano Setorial de Educação e Cultura do triênio de 1972/74.

Palavra-chave: Educação; Ditadura Civil-Militar; Desenvolvimentismo; Planejamento; Política Educacional;

Introdução

O período de 1964 à 1985, apesar de grandemente criticado por sua ausência de investimentos e sucateamento da estrutura educacional brasileira, não foi ausente de projetos que visavam um desenvolvimento da educação e cultura como um todo, englobando inclusive projetos voltados para educação continuada, construção de ginásios polivalentes, aperfeiçoamento de pessoal administrativo, assistência ao educando, entre muitos outros. Com isso, o presente trabalho objetiva apresentar o que foi o I Plano Setorial de Educação e Cultura, seus princípios “doutrinários”, suas estratégias e objetivos, bem como apresentar alguns de seus projetos prioritários para o triênio de 1972-1974.

Metodologia

O presente trabalho se deu a partir de pesquisas bibliográficas, consultando a fonte do próprio Plano Setorial de Educação, bem como textos de apoio sobre a temática.

Discussão

O I Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) do Triênio de 1972/74 foi implementado através da Lei Complementar n.º 9, de 11 de dezembro de 1970, definindo a responsabilidade o Ministério de Educação e Cultura na elaboração do plano. A importância do plano no campo político surge a partir da implementação do I Plano Nacional do Desenvolvimento (PND) de 1972-1974, que tem o PSEC como um braço para o desenvolvimento do setor educacional seguindo suas diretrizes, estratégias e objetivos permanentes e conjunturais.

Estes planos tinham grande presença de uma ideologia desenvolvimentista e com grande foco no desenvolvimento econômico que, segundo Confúcio Pamplona, esse desenvolvimento se daria através de um “investimento necessário [na educação] ao desenvolvimento, pela preparação e qualificação de recursos humanos como força-suporte”. Sendo a educação um dos instrumentos fundamentais para a colocação do Brasil na categoria de Nações Desenvolvidas (PAMPLONA, 1973, p. 15), resultando do compromisso:

do Governo, em atribuir ao setor educacional o tratamento prioritário, em recursos; dos administradores e docentes, que devem obter o máximo de rendimento na aplicação dos meios; dos alunos, pelo bom aproveitamento. (PAMPLONA, 1973, p. 15)

Nos princípios “doutrinários” do I PSEC, há uma intensa discussão acerca da educação como um direito natural, devendo o Estado torná-la efetiva (levando em conta o papel PRIMÁRIO do compromisso do grupo familiar). Além disso, o homem deve-se inserir como membro da sociedade de forma harmoniosa, pela “fé na expressão celular da família, pelo apreço às tradições comuns, pela participação no trabalho e a comunhão nas aspirações nacionais” (PASSARINHO, 1971, p. 13).

Os projetos acerca da formação tecnológica de recursos humanos deverão ter embutidos em si as reais necessidades do país que serão determinadas a partir de levantamentos periódicos. Tendo em vista não apenas estimular a expansão quantitativa, mas que haja uma melhora qualitativa “seja aperfeiçoando o ensino existente, seja criando novas modalidades que atendam à progressiva diversificação das ocupações” (PASSARINHO, 1971, p. 16-17).

Nas estratégias e objetivos do plano, podemos observar a forte presença da teoria do capital humano, onde fala-se muito sobre o desenvolvimento do país através da formação e aperfeiçoamento de recursos humanos numa perspectiva humanística moderna e politécnica. Além disso, delimita-se quais serão os objetivos perseguidos pela estratégia educacional, sendo:

- Secar a fonte do analfabetismo;
- Desenvolvimento de recursos humanos para uma sociedade democrática;
- Integração das unidades educacionais com a comunidade;

- Estímulo à ciência, tecnologia e cultura;
- Desenvolvimento de instrumentos de apoio aos sistemas educacionais.

Nos instrumentos de execução das estratégias educacionais supracitadas, há a delimitação de 5 macro áreas:

I. Educação Sistemática: implantação e reformulação do ensino (fundamental médio e superior);

II. Ciência e Tecnologia: implantação progressiva de um sistema avançado de tecnologias educacionais;

III. Educação Permanentes: valorização dos recursos humanos e integração Escola-Empresa-Governo;

IV. Cultura: implantação e continuação de programas culturais, programas de saúde física, mental e social de crianças e adolescentes;

V. Atividades-meio: definição de política de pressão através do FNDE, reforma administrativa do MEC, implantação de sistema de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de programas e projetos educacionais, definição de política de pesquisa e experimentação, sistema de informação sobre educação e cultura, sistema de treinamento aperfeiçoamento técnico-administrativo no MEC e implementação de política de desenvolvimento e incentivo dos recursos humanos em educação (MEC, 1971, p. 31-38).

O elenco de Projetos Prioritários abrange as estratégias acima delimitadas, onde os projetos são divididos por essas nomenclaturas. O elenco conta com 33 projetos, que posteriormente se tornam 36. No plano, os projetos são divididos por: justificativa, discussão, objetivos, finalidades, condições para execução (incluindo recursos humanos, materiais e financeiros), formas de consecução (coordenação e órgãos responsáveis) e interligação com outros projetos prioritários.

Vale ressaltar que em muitos momentos o entendimento desses projetos no plano é superficial e dificultado pela extrema descentralização de órgãos responsáveis.

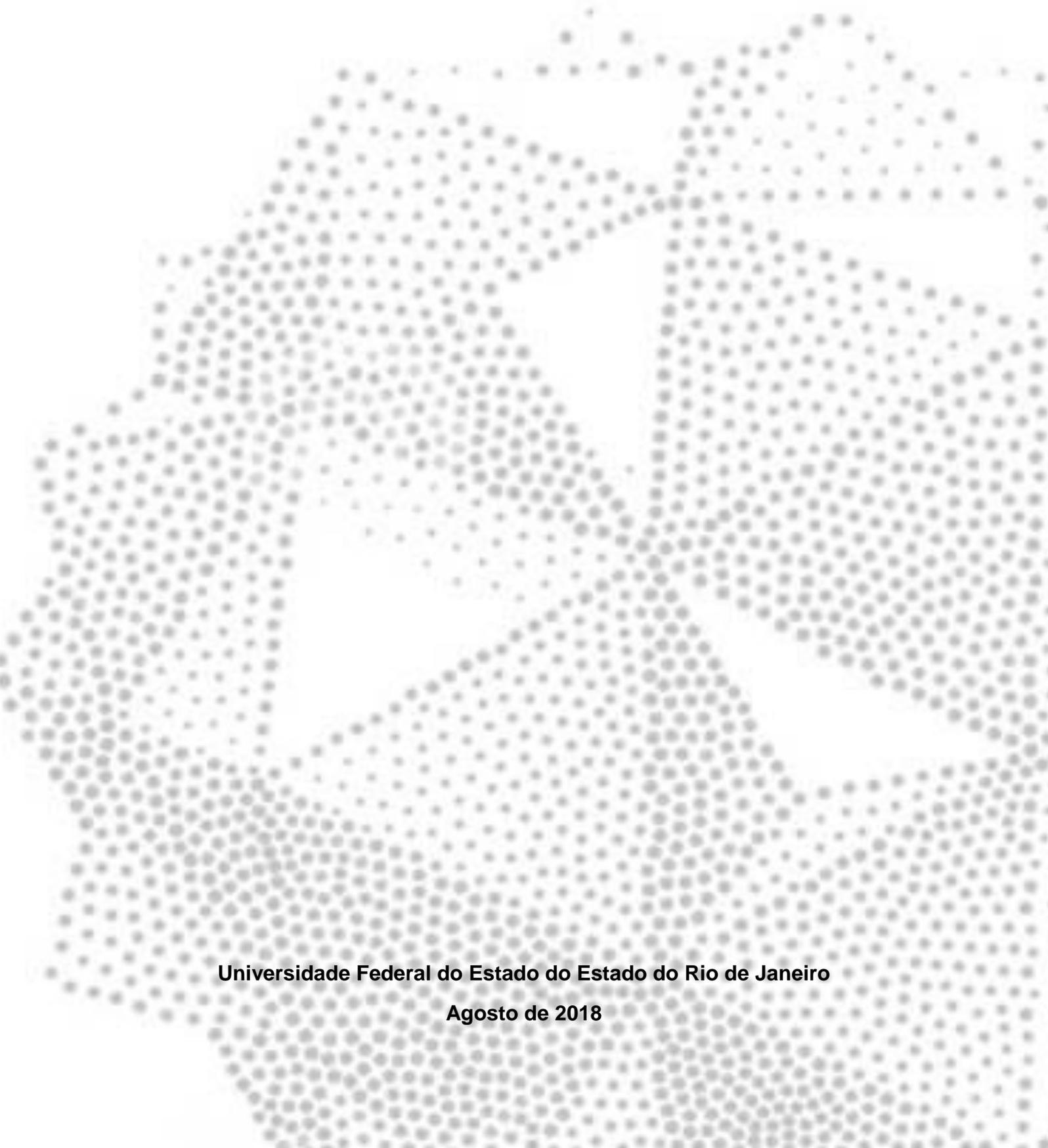
Conclusões

O propósito aqui foi compreender um pouco sobre a composição do I Plano Setorial de Educação e Cultura, de modo a refletirmos acerca dos ideais discutidos no plano, observando que o discurso presente nesse plano é em muitos momentos incoerente com a realidade, tendo em vista a extrema importância dada à educação no papel de desenvolver o país e o baixo investimento educacional do período. Muitas informações são insuficientes no plano para sabermos melhor sobre o acompanhamento de projetos.

Este é apenas um trabalho inicial, que terá por objetivo analisar todos os projetos elencados neste plano e sua real aplicabilidade e comprometimento com a quantidade e qualidade educacional. Dado que são 36 grandes projetos que poderiam, de alguma forma, gerar alguns ganhos para a educação tendo em vista a presença de grandes projetos voltados para infraestrutura, pesquisa e qualificação de profissionais da educação, em contrapartida, conseguimos observar um empobrecimento do currículo, que fica refém de um ensino meramente baseado em técnicas e preparo para o trabalho (GERMANO, 1990, p. 271).

Referências

- ABREU, Alzira Alves de. **Plano Nacional de Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-nacional-de-desenvolvimento-pnd>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74**. Brasília, 1971.
- 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.
- 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. 2018.
- MATOS, Patrícia de Oliveira. **Análise dos Planos de Desenvolvimento Elaborados no Brasil após o II PND**. 2002. 184 f. Dissertação – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, 2002.



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Agosto de 2018